التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا

فى ضوء علم النفس المعرفى
(المفاهيم - النظريات - البرامج)


أ.م.د / وليد السيد خليفة


أستاذ علم النفس التعليمى والتربية الخاصة المشارك - كلية التربية جامعتى الطائف والأزهر

د / سربناس ربيع وهدان

دكتوراه الصحة النفسية والتربية الخاصة - معهد الدراسات والبحوث العربية جامعة الدول العربية




مكتبة الوفاء القانونية


مكتبة الوفاء القانونية

التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا
في ضوء علم النفس المعرفي
[المفاهيم ـ النظريات ـ البرامج]

إعـــداد

أ.م.د / وليد السيد خليفة

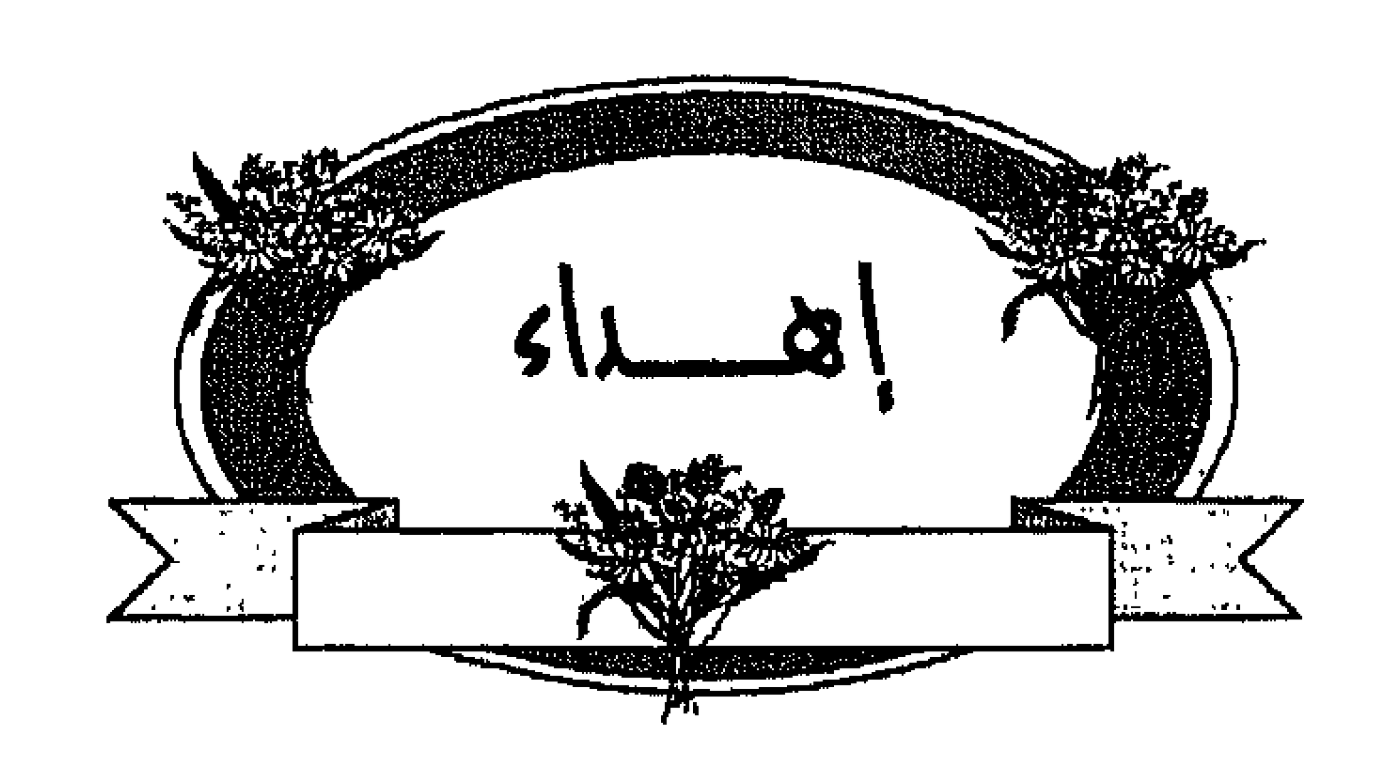
أستاذ علم النفس التعليمي والتربية
الخاصة المشارك- كلية التربية
جامعتي الطائف والأزهر

د / سربناس ربيع وهدان

دكتوراه الصحة النفسية والتربية
الخاصة- معهد الدراسات والبحوث
العربية جامعة الدول العربية

الطبعة الأولى
2014م

النـاشـــر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: 5404480 - الإسكندرية



نهدي هذا العمل المتواضع إلى

- كل من سقط شهيد منذ ثورة 25 يناير حتى الآن
- روح أمنا الطاهرة الحاجة منى عيد
- أبانا الأستاذ السيد خليفة أطال الله في عمره
- أبانا الأستاذ ربيع وهدان أطال الله في عمره
- الأستاذة فاطمة زهر الدين أطال الله في عمرها
- زهور حياتنا احمد – جنا - سجا

كل الباحثين والعاملين في مجال البحث العلمي

تقديم الكتاب

الحمد الله الذي عز فارتفع، وذل لعظمته كل شئ فخضع، كسى العظام لحما فجمع، كلم موسى فاسمع، تجلى بعظمته إلى الجبل فتقطع، نور النور فلمع، أحب محمدا صلى الله عليه وسلم ثم صبغ حبه في دماءنا وقلوبنا، ثم وسع وشمل وجمع.... وبعد

يعتبر موضوع هذا الكتاب أحدث الصيحات المعاصرة التي تنادى بالتدخل العلاجي القائم على التعلم النشط (التعاوني) كأحد الاتجاهات الحديثة في مجال طرق التدريس فهو يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب المتعلمين ومن أهم ملامح التعلم التعاوني انه ينمي السلوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلاوة على ذلك فانه يساعدهم علي التعلم الأكاديمي.

وقسم معدا الكتاب هذا الكتاب إلى ستة فصول الفصل الأول ويتناول التعلم النشط، الفصل الثاني :الإعاقة السمعية، الفصل الثالث: مفهوم الذات، الفصل الرابع: دراسة ميدانية بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع، الفصل الخامس:دراسة ميدانية بعنوان فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم ، الفصل السادس: ويتضمن البرنامج التدريبي القائم علي التعلم التعاوني لدى الأطفال ضعاف السمع، تحليل المحتوى الوحدة الأولى من مادة الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضعاف السمع،

بطاقة تقدير السادة المحكمين للنسب المئوية ، الاختبار التحصيلى فى الوحدة الأولى من مادة الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضعاف السمع، البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب لدى التلاميذ الصم، مقياس مفهوم الذات الاكاديمى في الرياضيات لدى التلاميذ الصُم، مقياس السلوك العدواني لدي التلاميذ الصم .

واخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين

معدا الكتاب



التعلم النشط :

- ♦ تعريفات التعلم النشط .
- ♦ أسس التعلم النشط .
- ♦ مبادئ التعلم النشط .
- ♦ خصائص التعلم النشط .
- ♦ مميزات التعلم النشط .
- ♦ استراتيجيات التعلم النشط .
- ♦ ماهية التعلم التعاوني.
- ♦ استراتيجيات التعلم التعاونى.
- ♦ أهداف التعلم التعاونى .

مكونات التعلم التعاونى:

- ♦ أنواع التعلم التعاوني .
- ♦ فنيات التعلم التعاوني.
- ♦ خصائص التعلم التعاوني .
- ♦ مهارات التعلم التعاوني.
- ♦ مميزات التعلم التعاونى.
- ♦ التعلم التعاوني والمعاقين سمعياً .
- ♦ العلاقة بين التعلم التعاوني ومفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً بصفة عامة وضعاف السمع بالأخص .

أولا : التعلم النشط : Active Learning

يشير مصطلح التعلم النشط إلى العملية التي ينشط فيها المتعلمون في عملية التعلم من خلال القراءة، والكتابة، والتفكير، والمناقشة، ويشتركون في حل المشكلات، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم . وحتى عهد قريب لم يكن هناك تعريف شائع للتعلم النشط . فهناك من يعتقد أن جميع طرق التعلم نشطة، بينما هي في أغلب الأحوال تعتمد على المحاضرة والإلقاء .

1- تعريفات التعلم النشط:

تعددت تعريفات التعلم النشط، وفيما يلي عرض لأهم تعريفاته:

فهو استراتيجية تدريس فعالة تستخدم في جعل الطلاب يرتبطون بمحتويات تطور الكفاءات، وبناء المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها . وأن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية في تعلمهم(Judy & Karen 2004) .

وهو ذلك النوع من التعلم الذى يقوم على مشاركة الطلاب وإيجابياتهم، وسعيهم للحصول على المعلومة بأنفسهم مما يؤدى إلى استثمار إمكانياتهم وخبراتهم وبذلك يكون التعلم متمركزاً حول المتعلم، ويكون دور المعلم ميسراً للعمل، ويعطى خبرات للطلاب، ويشجع الاستجابات والآراء(درويش، 2005 : 4) .

والتعلم النشط هو عبارة عن الممارسات التربوية التي يتبعها المعلم داخل الفصل، وتعتمد أكثر ما يكون علي نشاط وفعالية وإيجابية المتعلم وتحمله مسئولية تعلمه وقدرته علي اتخاذ القرار بشان تعلمه وتشجيعه علي العمل بشكل تعاوني لدعم ذكائه الذاتي والاجتماعي(محمد ومصطفي، 2006 : 423) .

كما يعرف التعلم النشط بأنه استراتيجية تعلم تتيح توليد المعلومات وترتيبها واستخدامها من خلال التفاعل النشط للمتعلم مع المواد والأقران داخل الفصل المدرسي (Koohang&Harman2007:114).

يتضح من التعريفات السابقة أنها تدور حول التعلم النشط وهو يتضمن مشاركة الطلاب في أنشطة جماعية أو ثنائية أو فردية، ويتفاعلون مع ما يسمعون أو يشاهدون، ويجعلهم يفكرون ويبحثون ويقومون بالملاحظة والتفسير، ويحصلون على المعلومات بأنفسهم وأن دور المعلم يتمثل في عملية التوجيه والإرشاد والتيسير لعملية التعلم .

2- أسس التعلم النشط:

تتمثل بعض التعلم النشط فيما يلي:

أ - يكون التعلم أفضل عندما يرتبط بحياة الطالب، وواقعه واحتياجاته واهتماماته .

ب- يحدث التعلم من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه .

جـ- يكون التعلم أفضل عندما يراعى قدرات الطالب وسرعة نموه، وإيقاع وأسلوب تعلمه .

د- يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يكون الطالب هو مركز العملية التعليمية .

(حجازي، 2005)

3- مبادئ التعلم النشط:

من مبادئ التعلم النشط ما يلي :

أ - تنظيم المدرسة لإعطاء أولوية للجهد وهذا يشمل أن تكون هناك معرفة ورضا بأن العمل التعليمي يتطلب جهداً منظماً، كما أن

هذا يتطلب إعداد معايير متعددة لقياس مردود الجهد المبذول، لا تقتصر على مقياس الاختبارات وحدها .

ب- وضوح التوقعات بحيث لا يكون هناك غموض أو لبس في تحديد المتوقع من العملية التعليمية ومن تعاون أطرافها للاستجابة لهذه التوقعات .

جـ- التقييم المنصف بحيث يتأكد للطالب أن التقييم يتم على أساس الجهد المبذول وليس لأي اعتبارات أخرى وبناء على معايير يمكن اختبار قدرتها على المساواة بين الطلاب .

د- تقدير المنجزات هو شرط أساسي من شروط بذل الجهد والتقييم المنصف وهو لا يمثل فقط دور المحفز بل يمثل دوراً في إعطاء الطالب دوراً غير هامش في عملية تعلمه .

هـ- منهج التفكير : ولتمكن الدارسين منه لابد من عدم الاكتفاء من عملية التعليم بإعطاء الطلاب المعلومات ومطالبتهم باسترجاعها على ورقة الاختبار فهدف أساسي من التعليم هو تعويد الطلاب على التفكير، وجعلهم يمتلكون ملكاته الخلاقة (أبو خالد ، 2004).

4- خصائص التعلم النشط :

من خصائص التعلم النشط ما يلي :

1- نشاط الطالب وإيجابيته أثناء العملية التعليمية .

2- تفاعل الطالب مع المادة العلمية بشكل إيجابي مخطط له وهادف .

3- بذل المتعلم للجهد العقلي والبدني لبناء المعرفة في ذهنه، وإعمال عقله في فهم المادة العلمية والأشياء، والظواهر، وحل المشكلات (عبد الوهاب، 2005، 137).

5- مميزات التعلم النشط:

من مميزات التعلم النشط ما يلي :

- يتميز التعلم النشط بمشاركة الطالب كعضو أساسي في عملية التعليم والتعلم، حيث يشارك في اختيار نظام العمل وقواعده وحجرة الدراسة، وفي تحديد الأهداف التعليمية، واختيار مصادر التعلم، وفي تقويم نفسه وزملائه، ويشارك أيضاً في إدارة الموقف التعليمي، وهذا يتيح الفرصة لكل طالب حسب سرعته وقدراته .
- يؤدى إلى التعلم حتى الإتقان، ويعزز روح المبادرة والمسئولية ويعزز أيضاً التنافس الإيجابي بين الطلاب .
- يعزز الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية، والقدرات العقلية .
- يتميز بإمكانية التغير في بيئة التعلم حسب الموقف التعليمي المختار، فقد يتم التعلم في أسلوب فردى يدعم التعلم المستقل أو التعلم في مجموعات صغيرة وفي أشكال مختلفة مثل تعلم الأقران أو التعلم التعاوني (وزارة التربية والتعليم بمصر، 2006).

استراتيجيات التعلم النشط : Active learning strategies

توجد عدة استراتيجيات للتعلم النشط منها :

أ - إستراتيجية K - W - L : (Know-Want-Learned)

يستطيع المعلمين تحديد وتوجيه أي أفكار خطأ للطالب قبل البدء في تدريس جديد، وهذه الإستراتيجية مبنية على أساس أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل بتكوين معارف جديدة من المعارف الحالية، وهذه طريقة تربط اهتمام الطلاب في الأنشطة التي تنمى فهمهم.

- ماذا أعرف ؟ What I know ? قبل البدء في الدرس، يطلب المعلم من الطلاب أن يدرجوا في العمود " K " من جدول KWL ما الذي

يعرفونه عن الموضوع، ومساعدتهم في تنظيم معلوماتهم في فئات مختلفة سيساعد في تحفيز الاستدعاء للمعلومات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، ماذا أريد أن أعرف ؟ What I want to know ? أثناء الدرس يطلب المعلم من الطلاب أن يسجلوا ماذا يريدون أن يعرفوا عن الموضوع في العمود " W " وهذا سيساعد الطلاب على التركيز في الموضوع، ماذا تعلمت ؟ What I have learned ? بعد الدرس، يسجل الطلاب ما تعلموه في العمود " L " ويُطلب منهم التحقق من الأسئلة التي وضعوها في العمود " W " الخاص بخطوة ماذا أريد أن أعرف، وهذا سيسمح للطلاب بالتأمل في الموضوع وتعزيزه(Judy & Karen، 2004) .

ب - إستراتيجية لعب الأدوار : Role playing

تشير (اللبودي، 2000: 135 – 136) إلى أن هذه الإستراتيجية تعتبر من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات، وتتكون الجماعة من (7 – 10) طلاب، ويتطلب تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف والأداء الدراسي، والحوارات المسترسلة حيث يحذر الخبراء من استخدام هذه الإستراتيجية دون تدريس مسبق على متطلباتها ؛ لأنها قد تؤدى إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الأدوار، وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم .

جـ - إستراتيجية النقاط الإيجابية والسلبية والمفيدة P - M- I :

تشيرالحروف (PMI) إلى (Plus)، وهي النقاط الإيجابية و(Minus)، وهي النقاط السلبية و(interesting)، وهي النقاط المفيدة، وأن هذه الإستراتيجية تشجع الطلاب على توسعة تفكيرهم بعمل مجهود في الحصول على نقاط إيجابية (P) ونقاط سلبية (M) ونقاط مفيدة (I) لأية فكرة أو مفهوم أو رؤية .

ومن الممكن أن تستخدم في بداية أو أثناء أو بعد درس أو نشاط (Judy & Karen، 2004).

د - إستراتيجية الخرائط المعرفية :

ترى (الأعسر، 1998 : 145) أن الخرائط المعرفية هي القدرة على توليد وتنظيم المعلومات، والأفكار قدرة أساسية للتفكير الفعال، وتعتبر أداة فعالة تساعد الطلاب على توليد الأفكار، وتنظيم التفكير، وهى أداة تعبر عن الحقائق والمفاهيم والعلاقات في إطار منظم .

هـ- إستراتيجية حل المشكلة : problem solving

يرى (نصر، 1990 : 77) أن هذه الإستراتيجية تؤدى إلى أن يسلك الطالب مسلك العلماء عند حل المشكلة التي تواجهه، وذلك بعد تهيئة الظروف اللازمة لجعل الطالب يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستمدها جاهزة من الكتاب أو المعلم، حيث يعمل الطالب وينغمس في خطوات حل المشكلة، وهذا لا يعنى أن يترك المعلم الطلاب دون توجيه أو إرشاد، حيث إن الإرشاد ضروري.

و - إستراتيجية خرائط المفاهيم : Concept Mapping

تشير (أحمد، 2003: 47) إلى أن خريطة المفاهيم تعتبر طريق عام يساعد الطالب على الفهم، واقتحام المعنى للوصول بالمتعلم إلى فهم المعاني المتضمنة في المحتوى، واستخراج ما به من مفاهيم بطريقة قائمة على المعنى، وإعطاء صورة كاملة كمنظم لما يشمله المحتوى من مضمون ومعان ومفاهيم .

ز - إستراتيجية محاورة الثلاث خطوات : Three - step interview

تساعد هذه الإستراتيجية الطلاب على تقوية وتعزيز معلومات ذات مفاهيم مهمة ومبنية على محاضرات أو مادة كتاب مدرسي، واستخدمت هذه الإستراتيجية كنشاط تمثيل موحد، حيث يحاول

الطلاب بعضهم مع بعض، ويقومون بتمثيل دور شخصيات تاريخية، وتركز أسئلة التحاور على مادة لها مضمون وليست أسئلة صواب وخطأ، وفي هذه الإستراتيجية يحاور الطالب زميله خلال فترة زمنية محددة (الخطوة الأولى)، ثم يعكس الاثنين الدور بعد ذلك ويستمرا في التحاور (الخطوة الثانية)، ثم بعد ذلك يشترك الطلاب في استخلاص معلومات عن المحاورة (الخطوة الثالثة)، وهذه الإستراتيجية تفيد في نقل المعلومات إلى مجموعات أخرى، ويمكن تطويرها إلى أنشطة أخرى، وهى تقوى ملكة الاستماع، ومهارات التدقيق وتساعد الطلاب في تمثيل المعلومات، وباستخدامها في بداية الفترة الدراسية تساعد الطلاب على فهم المادة الدراسية (Barbara ،2009) .

م – إستراتيجية المائدة المستديرة :– Round Table

تشير (Barbara 2009) إلى أن هذه الإستراتيجية تفيد في المراجعة أو ممارسة مهارة، وتتم من خلال استخدام ورقة بيضاء وقلم لكل مجموعة مشتركة، ويتفاعل الطلاب مع مشكلة أو استفسار من خلال الإدلاء بأفكارهم بصوت مرتفع، ويكتبونها أمامهم على الورقة، ومن المهم أن يتم التلفظ بالأفكار لعدة أسباب منها : أن الصمت في موقف كهذا يسبب الملل، وبعض المجموعات الأخرى تحتاج لفهم الأفكار المعروضة، وسماع التفاعلات بصوت مرتفع يفيد في عدم إضاعة الوقت في قراءة الأفكار السابقة على الورقة، ويشجع الطلاب على ألا يتخطوا أدوارهم.

ط – إستراتيجية فكر – زاوج – شارك : Think - Pair - Share

تعطي هذه الإستراتيجية فرصة من الوقت لكل طالب التفكير في إجابة السؤال، ليحسن من نوعية استجابات الطلاب، ويصبحون أكثر قدرة على التفكير فيما يتعلق بالمفاهيم التي تطرح أثناء الدرس ،وتقوم

إستراتيجية فكر – زاوج – شارك على أساس تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكرة أو مشكلة تحتاج إلى حل، ويتم التفكير فيها بصورة فردية، ثم تعطى فرصة للطلاب فترة من الوقت ليناقش كل طالب زميله فيما توصل إليه، ثم يشارك الطالبان (الزوج) الأزواج الأخرى في قاعة الدراسة، وذلك بعرض ما توصلوا إليه(الديب، 2006 : 312) .

ي – إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي:

في هذه الإستراتيجية يعمل التلاميذ معا ويحدد المعلم الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات الرياضية مثلا، ويتم توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (3- 5) تلاميذ نظرا لطبيعة مادة الرياضيات التي تعتمد على التفكير المنطقي والعلاقات الاستدلالية شريطة أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة، وتتعاون المجموعات فيما بينها.

ك- إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي:

هي نفس الاستراتيجية السابقة بفارق التعاون داخل كل مجموعة والتنافس بين المجموعات، وفي حصة الرياضيات يحاول كل تلميذ في المجموعة أن يؤثر إيجابا في أفكار مجموعته، وبعد ذلك يحدث التنافس بين المجموعات من خلال التقويم والأسئلة التي تقدم إلى كل مجموعة إضافة إلى تصحيح الأخطاء أثناء تعلم المجموعات الرياضية (أبو عميرة، 1997: 194- 195).

ل – إستراتيجية عمل التلاميذ في فرق:

يقسم التلاميذ في هذه الاستراتيجية إلى فرق، يتكون كل فريق من خمسة أعضاء غير متجانسين تحصيليا، يدرس أعضاء الفريق الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا لمدة زمنية محددة، ثم يقسم المعلم التلاميذ إلى فرق، يتكون الفريق من خمسة أعضاء بناء على

التحصيل السابق (تقسيم ثان)، ويقدم للفريق في التقسيم الثاني أسئلة يجيبون عنها فردياً لمدة زمنية محددة أخرى، ترتبط هذه الأسئلة بالمحتوى التعليمي الذي قدم لهم سابقا (الجبري، الديب، 1998: 94- 99).

يتضح مما سبق، وجود عدة استراتيجيات للتعلم النشط ويتبنى الباحث استراتيجيتى التعلم التعاوني الجمعي والتنافسي الجمعي وذلك لملاءمة هاتين الاستراتيجيتين لجميع التلاميذ الصم في الصفوف الدراسية من جانب، وما أكدت عليهم بعض الدراسات والبحوث التي تم تطبيقها على ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والصم بصفة خاصة مثل سكولس Schloss (1983)، وياجر وآخرون *Yager, et al* (1985)، وبيرو Biro (2000)، و همام وخليل (2001).

لذلك فان التعلم النشط مهم إذ أنه يحدد نوعية العلاقات البينشخصية للتلاميذ، حيث يحاولون جاهدين التوصل إلى تحقيق أهدافهم الخاصة، وأن تلك الأهداف تحدد الطرق التي يمكن أن يتفاعل بها التلاميذ مع بعضهم البعض، بالإضافة إلى تفاعلهم مع المعلم أثناء سير الدرس، وعلى هذا فإن بنيه العلاقات المتبادلة (التعاون، الفردية) مهمة جدا في حجرة الدراسة المثالية، فكل التلاميذ يجب أن يتعلموا كيف يعملون مع الآخرين في جماعات أو أن يتنافسوا أو أن يعملوا فرديا وفق قدراتهم الخاصة (Johnson & Johnson, 1987: 199).

وعلى هذا، فإن استراتيجيات التعلم النشط لها دور كبير وفعال في زيادة الجاذبية الشخصية والترابط والتوافق وضبط سلوك الجماعة في مجال الحياة الاجتماعية وتساهم بشكل كبير في المجال التربوي وتساعد في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (الجبري، الديب، 1998: 3- 4).

ويعمل أفراد مجموعة الاعتماد المتبادل السلبى(التعلم التنافسي) وفي ذهن كل فرد في المجموعة هدف خاص يسعى لتحقيقه بأقصى كفاءة تميزه عن بقية أفراد مجموعته داخل الفصل وهذا الأمر يتطلب زيادة دافعيته ونشاطه للحصول على أكبر قدر من المعلومات ليستفيد منها في أدائه مما قد يزيد من اكتسابه لهذه المهارات (خليل، 2000: 174).

وعلى الرغم من أن المنافسة داخل الفصل قد تؤدى في بعض الظروف إلى نتائج أفضل، فإن هناك بعض المخاطر الكامنة في هذا الأسلوب، لذا فإن استخدام المعلم له يجب أن يكون مقرونا بالحيطة والحذر، فالتلميذ الضعيف ليس لديه القدرة على التنافس وبالتالي تتضاعف حالة التوتر والقلق لديه مما قد يترتب عليه تدهور إنجازاته، وانطوائه، وعزوفه عن الاشتراك في العمليات التعليمية وحدة السلوك العدواني تجاه ذاته والآخرين (حطب، صادق، 2000: 719).

ويرى الباحث أن استراتيجيات التعلم النشط تساهم بشكل فعال في إكساب التلاميذ الصم العديد من الخصائص الشخصية المرغوبة مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسئولية، الإنصات للآخرين، حب العمل واحترامه وتقديره ،الدافع للانجاز واحترام آراء الآخرين، مما يترتب عليه تحسين التحصيل الأكاديمي الإيجابي، الثقة بالنفس، تقدير الذات أي الصحة النفسية الكاملة،كما لها دورا جوهريا في نشر الأمان والعدل والتشويق لاكتساب المعلومات وتحفز على المنافسة القوية، وبناء عليه تدعو إلى التقدم في العلوم المعاصرة لمواجهة التحديات التي تواجها عمليتي التعليم والتعلم مثل التطور التكنولوجي الهائل، الانفجار المعرفي الذي ضم جميع المجالات، كما تخفف من حدة

السلوك السلبي الناجم عن الإعاقة السمعية والمتمثل في العدواني والقلق والتوتر والانطواء في أثناء التحصيل المعرفي.

وسيركز معدا الكتاب على التعلم التعاوني باعتباره احد استراتيجيات التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني Cooperation learning

التعاون عبارة عن قيمة عالية تسعى إلى غرسها وتنميتها في المتعلمين من خلال المواقف التعليمة التعاونية، وفي هذا الصدد، ظهر في الآونة الأخيرة ما يسمى "بعلم النفس المدرسي "بكونه واحد من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والتلاميذ، أو كانت تحدث بين التلاميذ وأقرانهم داخل الفصل المدرسي (محمود عبدالحليم منسي، 1991: 365).

والتعلم التعاوني كأحد الاتجاهات الحديثة في مجال طرق التدريس يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب التلاميذ، ومن ثم فأن الاهتمام قد زاد في الأيام الأخيرة باستخدام التعلم التعاوني في التدريس لما له من مزايا أهمها أن العمل في مجموعات صغيرة والتفاعل فيها يؤدى إلى تحقيق أهداف تعليمية مختلفة في جميع جوانب العملية التعليمية (جبرولدكمب، 1991 : 127).

ومن أهم ملامح التعلم التعاوني انه ينمي السلوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين التلاميذ في الجماعة، وعلاوة على ذلك فانه يساعدهم علي التعلم الأكاديمي، وأن الصفوف الدراسية التي تتعلم تعلما تعاونيا تفوقت تفوقا ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، وأنه يتوافر أساس نظري وإمبريقي قوى للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة النشطة

في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفي نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديموقراطية ومهارات تفكير منطقي (أحمد النجدي وآخرون، 2003: 283) .

ويعرض معدا الكتاب أهم المفاهيم التالية :

1 – ماهية التعلم التعاوني :

اهتم العديد من التربويين بمفهوم التعلم التعاوني، وعرفه كل منهم حسب ما تبناه من الآراء ووجهات النظر، فمنهم من ركز على إيجابية المتعلم داخل التعلم التعاوني فقط . ومن ذلك تعريف "كوثر كوجك " (1992) بأنه نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل بعضهم مع بعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الإيجابي تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية (كوثر كوجك، 1992 : 21).

هو إستراتيجية تعلم يقسم فيها المتعلمون لمجموعات يتراوح عدد أفرادها ما بين (4 - 6) متعلمين يعملون معاً لتحقيق أهداف التعلم، وتكون العلاقة إرتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين والكل يعمل من أجل الوصول إلى الحد الأعلى للتعلم لهم ولغيرهم من المتعلمين . (حسين الدرينى ،1989 : 60) .

ويعرف بأنه مجموعة من استراتيجيات التعلم تتضمن قيام التلاميذ بالعمل مع بعضهم البعض بصورة تعاونية ويعلم بعضهم بعضا ، وتتحدد وظيفة المعلم فى ملاحظة مجموعات التعلم وتوجيههم وإرشادهم وتقويمهم (روجينا محمد على ،2003 :16).

كما يعرف بأنه عبارة عن مجموعات تتألف من (4- 5) طلاب تتعلم من خلال التعاون فى إنجاز المهام الأكاديمية التى يكلفهم بها معلم الفصل الذى يقوم بدور إشرافي وتوجيهى، وقد تكون هذه

المجموعات متجانسة أو متباينة من حيث الذكاء أو القدرات العقلية أو المستوى التحصيلى العام أو النوعى (يوسف جلال يوسف أبو المعاطى، 2004: 326).

كما يعرف على أنه أحد استراتيجيات التعلم النشط وذلك باعتباره عملية تعلم بديلة لنظام التعليم التقليدي حيث يتم تكوين مجموعات تعلم صغيرة لكي يعمل المتعلمون سوياً بغرض تحقيق أقصي استفادة تعليمية ممكنة (حسن حسين زيتون، كمال عبدالحميد زيتون، 2003 : 224).

ويقسم التعلم التعاونى طلاب الصف إلى جماعات صغيرة بطريقة عشوائية تضم الجماعة (5) طلاب في كل جماعة، ولكل جماعة قائد وكاتب ومستوضح وضابط ومقوم، يعملون بشكل جماعي متفاعل من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم (أبو المجد محمود خليل، 2000 :45).

كما يشار إليه بأنه تعلم الطلاب معا من خلال تواجدهم فى مجموعات صغيرة تضم المستويات التعليمية المختلفة من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل فى إنجاز المهام، بحيث يشعر كل طالب بأنه شريك فعال فى العملية التعليمية، كما يشعر بالمسئولية عن نجاح أو فشل المجموعة (نجاة عدلى توفيق ،2005 :329).

وهو ذلك النوع من التعلم الذي يتم فيه تقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة ،تعمل معا باستقلالية لتحقيق هدف مشترك، ودون تدخل من المعلم، والذي يتحدد دوره في مراقبة وتوجيه وإرشاد جماعات التعلم (Johnson &Johnson ,1992 A:123).

ويتضح من التعريفات السابقة أن التعلم التعاوني كبيئة يتوافر فيه ما يلي :

- تقسيم الطلاب إلى جماعات .
- جماعات التعلم التعاوني تتكون من أفراد متجانسين، كما يمكن أن تتكون من أفراد غير متجانسين
- عدد الجماعة يختلف من دراسة لأخرى حسب سن التلاميذ وطبيعة المهام المكلفين بها ، وإن كان يفضل ألا يزيد العدد عن الحد الذي يضمن التفاعل الإيجابي بين أعضاء الجماعة.
- يجمع الأعضاء داخل الجماعة هدف مشترك يتعاونون لتحقيقه .
- هناك مسئولية فردية لكل عضو من أعضاء الجماعة .
- هناك تحديد وتوزيع للأدوار من قبل المعلم .
- إيجابية المتعلم والتأكيد على نشاطه وتفاعله مع أعضاء جماعته .
- المكافأة توزع على أعضاء الجماعة الفائزة .
- دور المعلم التوجيه والإرشاد ، وتشجيع التلاميذ للعمل بشكل تعاوني، وتوزيع الأدوار على التلاميذ ، والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم

كما يتضح أن التعلم التعاونى يساهم بشكل فعال فى إكساب التلاميذ العديد من الخصائص الشخصية المرغوبة مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسئولية ، الانصات للآخرين، حب العمل واحترامه وتقديره، واحترام آراء الآخرين، مما يترتب عليه مفهوم الذات الإيجابى، الثقة بالنفس، تقدير الذات.

2 – استراتيجيات التعلم التعاوني:

أ - دوائر التعلم (التعلم التعاونى الجمعى): **Circles of learning**

المتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات الرياضية مثلا، ويوزع التلاميذ على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (3- 5) تلاميذ نظراً لطبيعة المادة الدراسية التى تعتمد على التفكير المنطقى والعلاقات الاستدلالية شريطة أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة، وتتعاون المجموعات فيما بينها.

ب- التنافسى الجمعى(بين المجموعات): **Intergroup competition**

هى نفس الإستراتيجية السابقة بفارق التعاون داخل كل مجموعة والتنافس بين المجموعات، وفى المادة الدراسية يحاول كل تلميذ فى المجموعة أن يؤثر إيجابا فى أفكار مجموعته، وبعد ذلك يحدث التنافس بين المجموعات من خلال التقويم والأسئلة التى تقدم إلى كل مجموعة إضافة إلى تصحيح الأخطاء أثناء تعلم المجموعات الرياضية (محبات أبو عميرة، 1997: 194- 195).

جـ- عمل التلاميذ فى فرق :

Student teams and achievement division

يقسم التلاميذ فى هذه الإستراتيجية إلى فرق، يتكون كل فريق من خمسة أعضاء غير متجانسين تحصيليا، يدرس أعضاء الفريق الموضوع التعليمى معا، ويساعد بعضهم بعضا لمدة (40) دقيقة، ثم يقسم المعلم التلاميذ إلى فرق، يتكون الفريق من خمسة أعضاء بناء على التحصيل السابق (تقسيم ثان)، ويقدم للفريق فى التقسيم الثانى أسئلة يجيبون عنها فرديا لمدة (40) دقيقة أخرى، ترتبط هذه الأسئلة بالمحتوى التعليمى الذى قدم لهم سابقا.

د- التنافس الفردى : **Individual competition**

يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية بفاعلية، عندما يوزع التلاميذ على جماعات تتكون الجماعة من ثلاثة أعضاء غير متجانسين فى القدرة التحصيلية ويتنافس كل ثلاثة تلاميذ على المركز الأول فى دراسة الموضوع الهدف دراسته (حسن زيتون ، 2003: 309- 310).

هـ - تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw:

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلي جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أو ستة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلي خمسة أو ستة أجزاء بناءاً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمي بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك. ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

(أ)- الخطوة الأولي:

تخصيص خمس أو ست مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثاني المهمة (ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة (د)، والعضو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) Exepert group، وتتكون الجماعة من خمسة او ستة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معا مهامهم كي يتعلموها معا، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظما وموجها فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء

معا المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

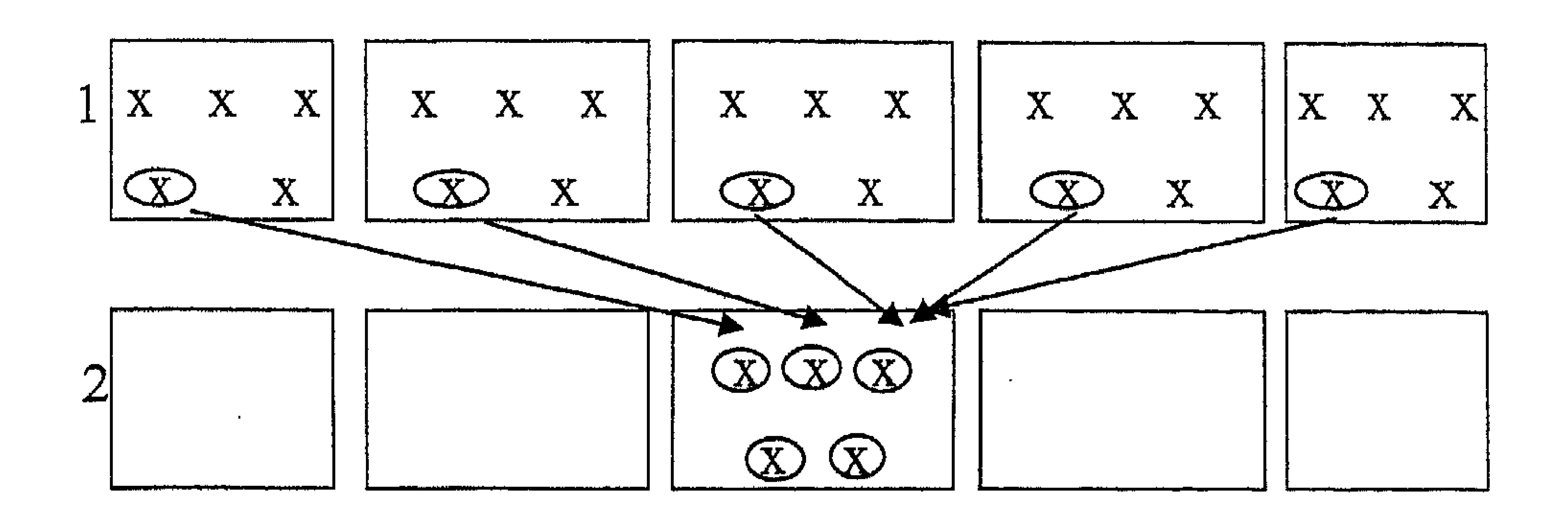
(ب) الخطوة الثانية:

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسئولا عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولا عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل .وتعد المعلومات مسبقا على كروت، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع تعلم الآخرين، ويمتحن الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونوا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يمتحنون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلي ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من أن لآخر .

و يتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتي:

1- يحتل مرتبة عليا من التعلم التعاونى في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب .
2- كما أن هذا الأسلوب له أهمية في زيادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه سوف يكون في حاجة إلي مساعدتهم .
3- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء. (أسماء الجبري ومحمد الديب، 1998: 93- 99) .

ويوضح الشكل التالي كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمرحلتيها:



شكل (3)

كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات المجزأة.

(جابر عبد الحميد، 1999: 89)

يتضح مما سبق، وجود عدة استراتيجيات للتعلم التعاونى - وسوف يستخدم معدا الكتاب أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw وذلك لما به من مميزات منها: احتوائه على كل مبادئ ومفاهيم التعلم التعاوني، احتوائه علي اعتماد ايجابي بين التلاميذ وتبادل للمعلومات، يساعدهم علي التألف والحب والمودة بينهم، يكون لكل تلميذ القدرة على تحمل المسئولية وحب الآخرين، تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة الدروس يساعدهم علي الحوار الحر بدون تعقيد وببساطة شديدة، يقرب بينهم الأفكار والمعلومات، كما أنه يناسب ضعاف السمع عينة الدراسة وملاءمته لجميع الصفوف الدراسية، وأيضا للمميزات السابق ذكرها .

3 – أهداف التعلم التعاونى:

تتبلور أهم أهداف التعلم التعاونى فى تقديم التلميذ لذاته وذلك من خلال إدراكه أن لكل فرد ما يميزه من ملامح القوة التى يمكن الإفادة منها فى موقف التعلم، تزداد دافعية التلميذ الداخلية نتيجة لزيادة فهمه للمحتوى، وتحسن العلاقات داخل وخارج نطاق حجرة الدراسة كنتيجة طبيعية للتغير الحادث، تحسين الأداء الفردى لكل تلميذ نتيجة لتعلمهم سويا بشكل متفاوت، تحسن العلاقات الاجتماعية داخل وخارج نطاق حجرة الدراسة نتيجة لتعاون التلاميذ سويا من أجل تحسين الأداء الفردى لكل منهم (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003: 224- 225).

كما يمكن إيجاز أهداف التعلم التعاوني في ثلاث أهداف تعليمية مهمة وهى (التحصيل الأكاديمي : ولقد برهن مطوره على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند التلاميذ ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل بالإضافة إلى ذلك أنه يفيد التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض وكذلك التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع - تقبل التنوع : فالتعلم التعاوني يتيح الفرصة للتلاميذ ذوى الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة من خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية - تنمية المهارات الاجتماعية : يجب أن يتعلم التلاميذ مهارات التعاون والتضافر وهذه مهارات هامه على المرء أن يكتسبها في اي مجتمع (جابر عبد الحميد جابر، 1999: 80- 81) .

4 - مكونات التعلم التعاوني:

أ - الاعتماد الإيجابي المتبادل: **Positive independence**

ويتحقق حينما يدرك كل عضو من أعضاء المجموعة الارتباط الوثيق بين الأعضاء وإنه مسئول عن نجاحه ونجاح المجموعة ككل، ولا يستطيع أى فرد النجاح فى الوصول إلى الهدف دون الآخر، ومن ثم فإن أى عمل فردى يعتبر فى صالح الجماعة، ولا يوجد فرد أو عضو واحد هو صاحب النتيجة بمفرده بل هى عبارة عن نتائج مشتركة.

ب- التفاعل وجها لوجه: **Face to face in tevaction**

ويتمثل ذلك فى أثناء قيام الأعضاء بأداء المهمة ولا شك أن التفاعل وجها لوجه يضمن المساعدة والتشجيع والتعزيز لكل فرد من أفراد المجموعة لتحقيق التعلم المرغوب بشرط إتاحة الوقت الكافى لأعضاء المجموعة حتى يتعارفوا ويفهم كل منهم طبيعة الآخر.

جـ- المسئولية الفردية: **Individual accountability**

وتعنى أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وألا يعتمد فى تعلمه على أعمال الآخر، إلا إذا عجز عن تحقيق الهدف المطلوب منه، كما ينتج عن المسئولية الفردية أن يعى أفراد المجموعة أنهم لا يستطيعون التطفل على الآخرين من أعضاء المجموعة.

د- المهارات الشخصية والاجتماعية:

Interpersonal and social skills

يجب على التلميذ أن يتعلم تلك المهارات للمشاركة والتفاعل بشكل جيد، وأن يكون لديه الدافعية لاستخدام هذه المهارات فى التعاون مع أعضاء المجموعة.

هـ- تنظيم عمل المجموعة : **Group processing**

وتعنى التغذية الراجعة لتحسين الأداء وتطوير المهارات التعاونية (Johnson & Johnson, 1992B: 177-179).

5 – أنواع التعلم التعاوني: Types of cooperative learning

هناك ثلاثة أنواع للتعلم التعاوني يمكن تنفيذها داخل الفصول الدراسية وهذه الأنواع هي :

(أ) التعلم التعاوني الرسمي :

يتم فيه تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات لا يتغير أعضاؤها لمدة تتراوح من عدة أيام إلى عدة أسابيع أو نصف سنة كاملة وذلك لانجاز تعليمات وأعمال محددة تكلف بها (محمد أشرف المكاوي، 1999 : 29) .

(ب) التعلم التعاوني غير الرسمي :

أما مجموعات التعلم التعاوني غير الرسمي فنادراً ما تتكون داخل الفصل وإذا ما تكونت تكون لبضع دقائق فقط ويحدث ذلك في أثناء الحصة وأثناء شرح المعلم أو في أثناء عرض فيلم تعليمي وفى هذه الحالات يمكن للمتعلمين أن يركزوا انتباههم على المادة موضوع التعلم (محمود عبدالحليم منسى، 2003 : 183) .

(جـ) التعلم التعاوني الأساسي :

.وفيه يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثابتة غير متجانسة ذلك لمدة طويلة تمتد إلى نهاية المقرر خلال السنة الدراسية . والغرض من تكوين هذه المجموعات مساعدة أفراد المجموعة الواحدة بعضهم البعض في إحراز تقدم أكاديمي لكل أفراد المجموعة في جميع المواد وليس مادة واحدة فقط، وتشجيع التلاميذ بعضهم البعض على القيام بالواجبات سويا سواء داخل المدرسة أو خارجها (محمد أشرف المكاوي، 1999: 30- 31) .

6 – فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتتباين ونذكر منها:

(أ) السرد المركز: **Focused listing**

وهو أحد فنيات العصف الذهبي والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صفية .

(ب) المائدة المستديرة : **Round table**

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

(ج) المقابلة ثلاثية الخطوات: **Three steps interview**

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بغرض التعمق في التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و (ب) لبعض دقائق في ضوء عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و (ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ .

(د) صحيفة الدقيقة الواحدة: **One minute interview**

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية: " ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم ؟ _ ما أهم سؤالين لديك تريد الاستفهام عنها؟_ ما الذي تريد أن تعرف عنه المزيد ؟ " (حسن زيتون وكمال زيتون، 2003: 229- 230) .

7 – خصائص التعلم التعاوني :

(1) الخصائص الوجدانية :

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة إيجابية بين التلاميذ تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم . كما يوجد تقدير إيجابي للذات بين الأعضاء وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين التلاميذ ويشعر الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني .كما ينخفض معدل الخجل والانطواء والخوف من الأخريين في الموقف التعاوني كما توجد ثقة متبادلة بينهم .

(2) الخصائص المعرفية :

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها كذلك من خصائص الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة بتحقيق الهدف المشترك ويتسم أيضا الموقف التعاوني بوجود اعتماد إيجابي متبادل متمثلاً في المشاركة بين التلاميذ ومساعدة بعضهم بعضاً في تعلم المادة الدراسية .كما يختص الموقف التعاوني بالتفاعل المواجه والقابلية للمساءلة الفردية . كما يتميز التعلم التعاوني بمجموعة من الخصائص منها : ينخفض معدل القلق عن المتوسط ويزداد الشعور بالأمان والحب بين الأفراد - يتسم التعلم التعاوني بتعاون الأعضاء، وتقسيم الغمل بينهم، حيث يبذل كل فرد أقصى جهد كعضو في جماعة لتحقيق أهدافه التي هي أهداف الجماعة- يتسم التعلم التعاوني بتكوين علاقات إيجابية ومشاعر ودية بين الأعضاء - يهتم العضو في العمل التعاوني بكسب احترام الزملاء وتقدير كل عضو لعمل الأخريين والاهتمام بانجاز المجموعة لإعمالها

(أسماء الجبري ومحمد الديب، 1998، 35) (عبد الحليم محمد عبد الحليم ،2005، 56).

8 – مهارات التعلم التعاوني:

أ) التشكيل **Forming**:

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ .

ب) التوظيف **Functioning**:

ويتضمن هذا المستوي تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل .

ج) التكوين **Formulating**:

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة .

د) التخمر **Fermenting**:

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد للوصول لهدف تعليمي معين أي يحدث نوع من الحفز الأعمق بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد

الأفكــار، التكامــل بــين الأفكــار، تحديــد مواضــع عــدم الاتفــاق (Johnson & Johnson,1986 : 76 - 77).

9- مميزات التعلم التعاوني:

يساعد فى تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وتقبل الفروق الفردية بين التلاميذ، بالإضافة إلى نمو مفهوم الذات الإيجابى ونمو المهارات الاجتماعية، ينمى القدرة على حل المشكلات، ينمى القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ فى مواقف جديدة، يؤدى إلى تخفيف حدة السلوك العدوانى وتناقص للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات بين الأفراد، إحداث توقعات إيجابية وواقعية لدى كل تلميذ حول العمل مع الآخرين، كما يساعد المعلم فى ترتيب وتوجيه أنشطة التعلم، وتحسين مستوى التحصيل واستبقاء المعلومات، تحسين مستوى المهارات العليا وتعميق مستويات الفهم والتفكير الناقد، تقدير أعلى للذات قائم على قبول أفضل للذات، التعلم التعاونى صالح لتعليم مختلف المواد والمراحل الدراسية، يساعد على احترام الفرد لذاته، تجنب الإخفاق، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي (جابر عبد الحميد جابر، 1999: 115، كوثر كوجك، 2001: 17، حسن حسين زيتون، 2003: 262).

ويمكن عرض مزايا التعلم التعاوني من زاويتين أساسيتين فيما يلي :

- بالنسبة للطالب :

يجد فرصة للمحاولة والخطأ، مع الاستفادة من الخطأ - يجد فرصة لإلقاء الأسئلة والتعبير عن رأيه بحرية ودون حرج - يجد الفرصة لديه للإجابة عن بعض التساؤلات، وعرض أفكاره على الآخرين - يجد الفرصة للقيام بدور المعلم - يكتسب القدرة على التحكم في

وقته - يكتسب الكثير من مهارات العمل الاجتماعي والقيادة - يحسن من نوعية تفكيره (مديحه حسن محمد، 1993 : 563) .

- بالنسبة للمعلم :

الحاجة للإنجاز : حيث يعتقد المدرسون الذين يستخدمون التعلم التعاوني أنه يستحق الجهد الإضافي الذي يبذل فيه، لأنه يحقق تعلماً أفضل وإشباعاً أكثر- الحاجة للتقدير والاهتمام الإيجابي : فالمدرسون يريدون أن يراهم الآخرون في صورة حسنة حين يستخدمون ممارسات مهنية واعدة، حتى ولو كانت أكثر تعقيداً وتحدياً لإمكاناتهم .

- الحاجة للمحبة والتواد : فمعظم التلاميذ يحبون النشاط الجماعي، ويحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات (جابر عبد الحميد، 1999: 114- 115) .

10- التعلم التعاوني والمعاقين سمعياً :

يلعب التعلم التعاونى دور فعال فى تخفيف حدة السلوك العدوانى لدى المراهق الأصم تجاه ذاته وتجاه الآخرين، واظهر المراهق الأصم تحسنا واضحا فى علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به (Schloss, 1983: 16-22).

كما تمت المقارنة بين التعلم التعاونى والفردى على التحصيل والاتجاهات والجاذبية الشخصية والتقبل الاجتماعى وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع لدى عينة من العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، وتم التوصل إلى أن خبرات التعلم التعاونى زادت العلاقات الإيجابية بين التلاميذ أكثر من خبرات التعلم الفردى، وإدراك التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى موقف التعلم التعاونى التأييد الأكاديمى والشخصى من المعلم والأقران وأن أقرانهم العاديين اهتموا بهم وأحبوهم

وكونوا صداقات فيما بينهم وشعروا بأنهم أقل إغترابا وأكثر تقبلا (Yager,1985: 127-138).

كذلك تم تدريب المعاقين سمعياً على تنمية روح التعاون مع زملائهم فى المدرسة لحل المشكلات التى تواجههم، كذلك ممارسة تدريبات الضبط الذاتى للتحكم فى انفعالاتهم وتوجيه انتباههم للسلوك السليم، وتم التوصل إلى أهمية الألعاب التعاونية فى مساعدة المعاقين سمعياً فى التغلب على اتجاهاتهم السلبية نحو ذواتهم وإعاقتهم، وكذلك تنمية مهارات التواصل الاجتماعى مع الآخرين (Hymowitz, et al., 1988: 17-19).

كما يلعب التعلم التعاونى دور فعال فى تحسين التحصيل الأكاديمى، العلاقات الإيجابية بين مجموعات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، تعديل الاتجاهات والمشاعر السلبية إلى الإيجابية نحو التعلم والبيئة المدرسية (Margendoller & Packer, 1989:146-322).

كما تم التوصل إلى أن التعلم التعاونى له تأثير إيجابى على أساليب التواصل والتفاعل الحوارى لدى المعاقين سمعياً، كما حسن من تفاعلهم الإيجابى مع أقرانهم العاديين(Miller, 1995: 28; Caissie & Wilson, 1995: 105).

ويساهم التعلم التعاونى فى تنمية التواصل و نمو القيادة والتحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ المعاقين سمعياً (Pleiss&Luta, 1998 :6-9).

كما يمكن مساعدة التلاميذ المعاقين سمعياً فى حجرات الدراسة من خلال استخدام المعلم لأساليب تدريسية حديثة قائمة على التعلم التعاونى بحيث يكون دور التلميذ أكثر إيجابية وفاعلية داخل حجرة الدراسة من جانب، وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية

والسلوكية الإيجابية والدافعية للتعلم ليتمكن من مواجهة التحديات التى تواجه فى المستقبل من جانب آخر (حمدى عبدالعظيم البنا ، 1999: 4- 5).

وعندما تم بحث تأثير مدخل التعلم التعاونى لدى التلاميذ المعاقين سمعياً فى المرحلة الابتدائية، تم التوصل إلى أن نجاحه تبلور فى مشاركة المعلم مع التلميذ فى التواصل والمهارات الاجتماعية أكثر من المرحلة الثانوية (Biro, 2000: 140).

11- العلاقة بين التعلم التعاوني ومفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً بصفة عامة وضعاف السمع بالأخص :

تعد إستراتيجية التعلم التعاونى من أفضل أساليب التعلم لأنها تحسن من مستوى مفهوم الذات لدى المتعلمين مما ينعكس ذلك على حريتهم بصورة كبيرة فى التعبير عن أنفسهم والتمتع باستقلالية أكثر والإحساس بالمسئولية من خلال شعورهم بثقة المعلم بهم وتقبل زملائهم (Slavin, 1982: 147-161).

والتعلم التعاونى كمكون أساسي فى حياة التلاميذ المعاقين سمعياً المهنية المستقبلية يقودهم ويوجههم إلى الكفاية الذاتية من خلال تنمية اتجاهاتهم نحو مفهومهم لذواتهم ومهارتهم الاجتماعية (Geary, 1997: 3257).

وفى ظل تدني مفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً فنحن فى مسيس الحاجة إلى تنميته وتحسينه من خلال أساليب حديثة تلاءم قدراتهم وفي مقدمتها التعلم التعاوني لدى هذه الفئة الذي يساهم بشكل فعال في تنميته وتعديل مفهومهم لذواتهم وتقارب الأفكار بينهم (وليد السيد خليفة ومراد علي عيسي، 2006 : 662).

كما يعمل التعلم التعاونى على توفير مناخ ملائم لطبيعة إعاقة التلميذ المعاق سمعياً من حيث إثارة انتباهه وتركيزه وتبادل الخبرات ومشاركته وفعاليته وبالتالى احتفاظه بما تعلمه لمدة طويلة، كما أن للتعلم التعاونى قيمة علاجية يحتاجها التلميذ المعاق سمعياً للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية والاجتماعية التى يواجهها من خلال العمل فى مجموعة والتشاور بين زملائه وشعوره بالآمان مما يعمل على تحسين مستوى الاتصال الاجتماعى وتنمية مفهوم الذات لديه (عبدالرازق سويلم همام، خليل رضوان خليل، 2001: 189).

ومما سبق عرضه، يري معدا الكتاب أن إدراك ضعاف السمع لضعفهم الأكاديمي ينعكس سلباً على مفهومهم لذواتهم واتزانهم الانفعالي الذي حتما يؤدى إلى عدم الرضا عن الذات ويدفعهم إلى مزيد من العزلة والإحساس بالفشل من خلال مظاهر الإحباط المحيطة بهم مما ينعكس آثار ذلك على شخصية ضعيف السمع وتعامله مع الآخرين، ومن ثم جاء التعلم التعاوني باستراتيجياته الفعالة كمدخل علاجي لتنمية مفهوم الذات لدى ضعاف السمع من خلال شعورهم بالثقة فى النفس والاعتماد على الذات وتعاونهم، كذلك يلعب التعلم التعاوني دور مهم من خلال توفير مناخ تربوي ملائم لضعاف السمع فى حل المشكلات المتعلقة بالأداء الأكاديمي والسمات الشخصية، كما يعدل الاتجاهات والميول والمهارات الاجتماعية والدافعية للتعلم والقيادة، كما يحسن من أساليب التواصل والحوارية مع الآخرين أى يلعب دور فعال فى حل المشكلات اللغوية التى هى أساساً حجر الزاوية التى يعانون منها، وينجم عنها جميع المشكلات التى يعانى منها الطفل ضعيف السمع بقدر المستطاع من خلال تحاورهم وتشاورهم وتضافر الأفكار فيما بينهم.

وسيعرض معدا الكتاب بعض الدراسات المرتبطة بهذا المحور

قامت دراسة كاى **Kay** (1994) بفحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوي الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدي انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوي التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة، وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي، وطبقت الدراسة على فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نفس المادة، واستغرقت الدراسة (4) شهور متتالية، وتوصلت النتائج إلي:التأكيد على أهمية التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة من خلال قيام المدرس بدور المرشد والموجه - أدي التعلم التعاوني إلي نتائج أفضل لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

استهدفت دراسة كاييسى وولسون **Caissie & Wilson** (1995) الكشف عن فاعلية التعلم التعاوني فى تحسين أساليب التواصل والتفاعل الحواري لدى عينة من المعاقين سمعياً، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التعلم التعاونى له تأثير إيجابي على أساليب التواصل والتفاعل الحوارى لدى المعاقين سمعياً، كما حسن من تفاعلهم الإيجابي مع أقرانهم العاديين.

هدفت دراسة ميللر **Miller** (1995) الى الكشف عن تأثير التعلم التعاونى فى التشجيع على التفاعل الحوارى للتلاميذ المعاقين سمعياً مع زملائهم العاديين و مع المعلم . أجريت الدراسة على (3) تلاميذ من المعاقين سمعياً . خلصت الدراسة الى أن التعلم التعاونى أثّر على نحو

ايجابي فى الادوار الحوارية، و كذلك الاستهلالات الحوارية (بدء الحوار)، و الدوافع الحوارية .

قامت دراسة بلس و ليتا **Pleiss & Luta** (1998) بوضع مشروع للتعلم التعاونى لدى عينة التلاميذ المعاقين سمعياً فى مدرسة بولاية كنساس اشترك التلاميذ فى البداية فى ورشة عمل تتعلق بالتواصل البصرى بالإشارة، ثم بعد ذلك التقو يوميا لمدة أسبوعين، وتم التوصل إلي أن التعلم التعاونى لعب دوراً فعالاً فى تحسين التواصل والتحصيل الأكاديمي والقيادة الناجحة ومفهوم الذات الإيجابى والاتجاه نحو العمل التعاونى لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.

هدفت دراسة **حمدى عبدالعظيم البنا** (1999) إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل في العلوم والاتجاهات نحو العلوم والاتجاه نحو العمل التعاونى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً، طبقت الدراسة علي عينة عددها (24) طالب وطالبة من معهد الأمل للصم بمدينة المنصورة، تم تقسيمهم الي مجموعتين احداهما مجموعة تجريبية تكونت من (10) طالب وطالبة والثانية ضابطة تكونت من (14) طالب وطالبة، وطبق الباحث اختبار تحصيلي في مادة العلوم والاتجاه نحو العلوم والعمل التعاونى، وقد توصلت الدراسة إلي كفاءة التعلم التعاونى فى تحسين التحصيل فى العلوم والاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم والعمل التعاونى لدى التلاميذ الصم.

قامت دراسة **محرز عبده يوسف الغنام** (2000) بالتعرف على مدي فعالية التعلم التعاوني في تحصيل مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة كلية (84) تلميذا وتلميذة، تم تقسمهم بالتساوي إلي مجموعتين إحداهما

تجريبية والاخري ضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على (اختبار الذكاء غير اللفظي - واختبار تحصيلي في العلوم- واختبار عمليات العلم)، وأشارت الدراسة إلي أهم النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي واختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

استهدفت دراسة بيرو **Biro** (2000) الكشف عن تأثير التعلم التعاونى فى بعض المهارات السلوكية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية و طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً، خلصت الدراسة إلى أن التأثيرات السلوكية للتعلم التعاونى كانت أكثر نجاحا مع تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً عنه مع طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً، وأن نجاحه تبلور فى مشاركة المعلم مع التلميذ فى التواصل والمهارات الاجتماعية .

قامت دراسة **صلاح الدين حسين الشريف** (2000) بالكشف عن استخدام التعلم التعاوني في تنمية مستوي تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (129) تلميذا وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية من (104- 118) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (33) تلميذا وتلميذة منهم (19) ذكور، و (14) إناث، والتلاميذ العاديين (96) تلميذا وتلميذة منهم (57) ذكور، (39) إناث، وتم تقسيمهم إلي ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين في المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات).واشتملت أدوات الدراسة على (مقياس وكسلر لذكاء

الأطفال- والاختبارات التحصيلية- واختبار تقدير الذات للأطفال- ومقياس القابلية للعمل التعاوني.) وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تفيد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا العاديين من البنين والبنات - التعلم التعاوني أدي إلي تقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني- أدي التعلم التعاوني إلي ارتفاع مستوي تقدير الذات لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

هدفت دراسة **عبدالرازق سويلم همام، وخليل رضوان خليل** (2001) إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، طبقت الدراسة علي (12) تلميذا معوق سمعياً بشمال سيناء بالصف السابع الابتدائي ،وطبق الباحثان (دليل معلم في مادة العلوم قائم علي التعلم التعاوني - اختبار تحصيلي في مادة العلوم — اختبار مهارات التواصل — مقياس الاتجاه نحو العلوم)، وقد توصلت الدراسة إلي كفاءة التعلم التعاونى فى تحسين التحصيل فى العلوم والمهارات الفرعية للتواصل التى تمثلت فى لغة الإشارة، وهجاء الأصابع والكتابة والرسم، والاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.

استهدفت دراسة أماي **Amy** (2003): معرفة تأثير التعلم التعاوني على خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي

صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر) بالمرحلة الابتدائية، والقدرة علـى اكتساب الطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم المهـارات التعاونيـة والمشاركة الايجابية في العملية الاجتماعية.وطبقت الدراسة على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وخلصت الدراسة إلي أهم النتائج التالية:أدي استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني إلـي تعلـم وتحسين الإدراك الاجتمـاعي لـدي التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم- أدي استخدام التعلم التعاوني لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلي رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

قامت دراسة جرينـر و اخـرون Greiner et al. (2005) بمناقشة التعلم التعـاونى كإستراتيجية تعليمية تشجع التلاميذ على العمل معاً، و تعزز الدافعية للتعلم. كما تم تقديم التعلم التعاونى من خلال سيناريوهات من الملاحظة التى تمت خلال فترة البحث فى مدرسة ابتدائية فى نيو هامبشير. البيئة المُعدّة للسيناريوهات كانت عبارة عن حجرة الدراسة للصف الثالث الابتدائي، و يشتمل على طفل لديه شلل مخى، و هو غير قادر على الحركة، أو الجلوس بدون مساعدة كما أن مهارات التجهيز لديه متأخرة. الأهداف الفيزيقية للتلميذ تشتمل على زيادة مهارات الحركة فى الكرسى المتحرك بالإضافة الى مُعدّل الحركة. أما أهدافه الاجتماعية، فتشتمل على تعزيز مهارات الدفاع عن الذات من خلال المشاركة مع الرفاق. وتم التوصل الي ان استخدام التعلم التعاونى فى التربية البدنية يجعل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتعلمون التفاعل مع الرفاق بطرق تعزز الأهداف السيكو- حركية، والمعرفية و الوجدانية.

هدفت دراسة **محمد إبراهيم جاد** (2006) الي الكشف عن فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات

وقبول النظير لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، طبقت الدراسة علي عينة قوامها (24) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والاخري ضابطة، وتم استخدام الأدوات(مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم - قائمة ملاحظة سلوك الطفل - اختبار المسح النيورولوجي السريع - اختبار القدرة العقلية العامة - استمارة المستوي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة- اختبار تقدير الذات للأطفال- استمارة تسمية النظير - اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة - برنامج التعلم التعاوني)، ومن أهم ما توصلت إلية النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي لدرجات تقدير الذات وقبول النظير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثالث : دراسات تناولت التعلم التعاونى ومفهوم الذات لدي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة.

بعد استعراض التراث العربي والأجنبي في مجال التعلم التعاونى ومفهوم الذات لدي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة، لم يتم الحصول إلا علي ثلاث دراسات عربية فقط يمكن عرضها فيما يلي:

هدفت دراسة **إبراهيم القاعود** (1995): إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن وتحددت مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين: هل يختلف تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافيا باختلاف

طريقة التدريس(تعاونية/تقليدية)؟، هل يختلف مفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافيا باختلاف طريقة التدريس (تعاونية/ تقليدية)؟، وللإجابة عن هذين السؤالين اتبع الباحث الخطوات التالية: تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي على عينة مكونة من شعبتين تعلمت الأولى وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بطريقة التعلم التعاوني، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، تطبيق مقياس مفهوم الذات قبليا وبعديا.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا الجغرافيا بالطريقة التعاونية، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح الطريقة التعاونية، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

وأوصت الدراسة بأهمية استخدام الطريقة التعاونية في تعليم الجغرافيا، وتدريب المعلمين على إجراءاتها.

استهدفت دراسة **وليد السيد خليفة ومراد علي عيسي** (2006) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم التعاونى المتمثلة فى إستراتيجية التعلم التعاونى الجمعى و إستراتيجية التنافسى الجمعى وأسلوب التعلم الفردى باستخدام الكمبيوتر فى مفهوم الذات الأكاديمى والسلوك العدوانى لدى عينة من التلاميذ الصم، طبق البحث على عينة قوامها الكلى (27) تلميذا وتلميذة من صفوف مختلفة، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين(9.2- 11.4) سنة، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية بالتساوى، استخدمت الدراسة الأدوات التالية (اختبار الذكاء غير اللفظى للصم، مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي فى

مادة الرياضيات لدى الصم، مقياس السلوك العدوانى لدى الصم، اختبار الرياضيات المتمثلة فى عملية القسمة، البرنامج التدريبي الكمبيوترى في الرياضيات، تم التدريب على البرنامج الكمبيوترى فى فترة زمنية مدتها شهر بواقع (3) جلسات أسبوعيا، وقد تم التوصل إلى أهم النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أداء المجموعات الثلاث التجريبية الأولى (تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاونى الجمعى) والثانية (التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التنافسى الجمعى) والثالثة (تدرس باستخدام أسلوب التعلم الفردى) فى مفهوم الذات الأكاديمى و السلوك العدوانى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى .

هدفت دراسة **ماجد محمد عثمان** (2008) إلى التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية التعاون القرائي فى مفهوم الذات القرائى والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى فى الصف الرابع الابتدائي بأسيوط، وتكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً من الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائى تم تقسيمهم بالتساوي الي مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق الأدوات التالية (اختبار الفهم القرائى، اختبار التعرف القرائى، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، مفهوم الذات القرائى والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، البرنامج التعاوني التدريبي)، وتوصلت الدراسة إلى تحسن فى مستوى مفهوم الذات القرائى و الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى فى المجموعة التجريبية ولم يظهر هذا التحسن بشكل دال لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة.



مقدمة.

1- الإعاقة السمعية.

2 - تصنيفات الإعاقة السمعية.

3 - أسباب الإعاقة السمعية.

4- تشخيص الإعاقة السمعية .

5 - أساليب التواصل لدى المعاقين سمعياً .

6 – خصائص المعاقين سمعياً .

مقدمة:

يقوم معدا الكتاب في هذا الفصل بعرض أهم المفاهيم الأساسية المتعلقة الإعاقة السمعية ، وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم :

أولا : الإعاقة السمعية Hearing impairment

هناك تباين في استخدام المصطلحات التي تتعلق بموضوع الإعاقة السمعية ، فهناك من يستخدم مصطلح المعاقين سمعياً وهو يعني الصم ، ومن يلتبس عليه الأمر فيخلط بين معنى الصم وضعاف السمع ، لذلك يجب توضيح أن الإعاقة السمعية تنقسم إلى فئتين أولهما الصم وهم الذين فقدوا حاسة السمع أو من كان سمعهم ناقصاً إلى درجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية ،وثانيهما ضعاف السمع وهم الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون فى تعليمهم إلى تدريبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية فى كل المواقف التعليمية التى تستخدم للأطفال الصم كما أن لديهم رصيداً من اللغة والكلام الطبيعى (وزارة التربية والتعليم ، 1995 : 14).

والإعاقة السمعية مصطلح عام يغطى مدى واسعاً من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد للسمع الذى يعوق عملية تعلم الكلام واللغة ، والفقدان الخفيف الذى لا يعوق استخدام الأذن فى فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (David & Peter, 1996 :71) ، (عبد المطلب أمين القريطى ، 2001 : 137).

لذا ، يعتمد تعريف الإعاقة السمعية لأي حاله علي عملية التشخيص الذي يشتمل علي اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات الكلام والتقييم الوظيفي السلوكي علي نحو عام ، بناء علي ذلك

يمكن تعريف الإعاقة السمعية علي إنها أي نوع أو درجه من الفقدان السمعي التي تصنف ضمن بسيط أو متوسط أو شديد (إبراهيم الزريقات، 2009 : 108) .

- **ضعاف السمع : Hard of hearing**

يعرف ضعيف السمع بأنه ذلك الشخص الذى لديه بقايا سمعية من خلال معينات سمعية خاصة تجعله قادر على تجهيز المعلومات اللغوية (James et al., 1990 : 128) .

وهم أولئك الأفراد الذين يعانون ضعفاً سمعياً، إلا أن القدرة السمعية المتبقية لديهم تمكنهم من اكتساب المعلومات اللغوية، باستخدام السماعات الطبية أو بدونها(جمال الخطيب، 1992 : 14).

وهو الفرد الذى لديه إعاقة سمعية يتراوح معدلها من (35 : 69) ديسبل بدرجة تجعل هناك صعوبة فى السمع (رضا عبد الفتاح عبد القادر، 1992 : 280) .

وكذلك هم الذين لديهم حاسة السمع موجودة ولا تعمل نتيجة لتلفها ولكن هؤلاء الأطفال يستعملون بعض المعينات السمعية المنطوقة (أحمد عبد المعبود مصيلحى، 1994 : 50) .

وأيضا هم الذين لديهم رصيداً من اللغة والكلام الطبيعى، لذا فهم فى حاجة ماسة إلى تدريبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية فى كل المواقف التعليمية التى تستخدم للأطفال المعاقين سمعياً (وزارة التربية والتعليم، 1995 : 14) .

وهم الأشخاص الذين تؤدى حاسة السمع عندهم وظيفتها بالرغم من تلفها، وذلك باستخدام آلات سمعية معينة أو بدون ذلك . كما أنهم الأشخاص الذين تؤدي حاسة السمع عندهم وظيفتها على الرغم من

تلفها، وذلك باستخدام آلات سمعية معينة أو بدون ذلك (ألفريد ميلر وآخرون، 1995 : 129).

وهو ذلك الطفل الذى فقد جزءاً من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب مع درجة إعاقته السمعية(عبد الحافظ محمد سلامة، 2001 : 83)

كما يعرف بأنه الشخص الذى لديه إعاقة سمعية دائمة او مؤقتة تؤثر عكسياً على مهاراته فى التعبير والاستقبال خلال اتصاله مع الآخرين، مما يؤثر على تطور نموه أو أدائه التعليمى ويشكل صعوبة الاستفادة من المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع بدون استخدام معينات سمعية معينة (عبد الرحمن سيد سليمان، 2001 : 58 – 86) .

وهم الأفراد الذين يعانون من صعوبات أو قصور فى حاسة السمع يتراوح ما بين (30 وأقل من 70 ديسبل) لكن لا يعوق فاعليتها من الناحية الوظيفية فى اكتساب المعلومات اللغوية باستخدام المعينات السمعية (عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى، 1987 : 3)، (عبد المطلب أمين القريطى، 2001 : 142).

كما يعبر الضعف السمعى عن حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة قد تستدعى خدمات خاصة، كالتدريب السمعى أو قراءة الكلام عن طريق الشفاه أو علاج النطق، أو التزويد بمعين سمعى، ويمكن لكثير من الأفراد الذين يعانون من ضعف فى السمع أن يتلقوا تعليمهم بدرجة من الفاعلية مساوية للعاديين مع إجراء بعض التعديلات حتى تتماشى مع قدراتهم وإمكاناتهم (عبد الرحمن سيد سليمان، 2002 : 47 – 63) .

وهـم التلاميـذ الـذين لـديهم قـصور في حـدة الـسمع بدرجـة مـا ، ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باسـتخدام المعينـات الـسمعية أو بـدونها ، ويحتـاجون في تعلـيمهم إلى تدريبات وأساليب خاصة (إبراهيم أحمد عطية، 2002 : 44).

وهو من فقد سمعه جزئياً منذ الميلاد ، أو بعد اكتساب اللغة والكلام، ولكنه مع ذلك يمكنه من استقبال الخبرات اللغوية والمعرفية مـن خـلال بقايـا الـسمع بـصورة ناجحـة باسـتخدام المعينـات الـسمعية أو بدونها (سعيد عبد الرحمن محمد، 2004 :15).

كمـا يـشار إليـه بأنـه الفـرد الـذى يعـانى مـن فقـدان فـى القـدرة السمعية قد يمكنه تعويضها بالمعينات السمعية ، أو ارتفاع شدة الصوت حين التحدث إليه، ويمكنه التعلم بذات الطريقـة التـى يتعلم بهـا الأفـراد السامعون باستخدام بعض المعينات السمعية (عصام نمر، 2007 : 18) .

ويرى معدا الـكتاب أن الطفل ضعيف السمع يعانى عجزاً جزئياً فـى حاسـة الـسمع، وبالتـالى مـا لديـه مـن بقايـا سمعيـة لا تـسمح لـه بالاسـتجابة الطبيعيـة للأغـراض التعليميـة والاجتماعيـة ، إلا باسـتخدام وسائل مـساعده بـاختلاف أنواعهـا ، وبالتـالي فالطفـل ضـعيف الـسمع فـى حاجة ماسة إلى تدريب سمعى أو ما يطلق عليه (التأهيل السمعى) .

2. تصنيفات الإعاقة السمعية :

تختلف تصنيفات الإعاقة السمعية بـاختلاف الأسـاس الـذى يقـوم عليـه التـصنيف، ويعتمـد تـصنيف هـذه الفئـة مـن المعـاقين علـى أسـاس التصنيف الوظيفى للسمع، والـذى يمكـن توقعـه علـى مـستويات مختلفـة من الفقدان، كما قيست بوحدات الديسبل وهـى تـصنيفات تـستند علـى متوسـطات النغمـة الـصافية، إذ تعتمـد علـى كميـة الـسمع للذبـذبات 5000، 1000، 2000 وحـدة صـوتية (Hz)، وهـى مـدى ذبـذبات

الكلام (إبراهيم عباس الزهيرى، 2003 : 151) وبناء على ذلك، تم تصنيف الإعاقة السمعية إلى عدة تصنيفات منها :

أ – التصنيف التربوى (التربية الخاصة) :

ويرتبط التصنيف التربوى للإعاقة السمعية بين فقدان السمع ونمو الكلام واللغة، ويتناول التصنيف التربوى الصمم قبل تعلم اللغة، الصمم بعد تعلم اللغة ويمكن إيجازهما فيما يلى :

* صمم قبل تعلم اللغة **Prelingual deafness**

وهو يحدث منذ الولادة أو فى مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، ويعتقد أن العتبة الفارقة لهذا النمط من الصمم يحدث فى عمر (3) سنوات، وفى هذه الحالة تتأثر قدرة الطفل على النطق والكلام، لأنه لم يسمع اللغة المحكية بالشكل الذى يساعده على إكتسابها وتعلمها، وبناء على ذلك فإن الصمم قبل تعلم اللغة يعرف بالصمم الولادى (عبد الحميد يوسف كمال، 2002 : 14).

* صمم بعد اللغوى **Poslingual deafness**

وهو يحدث للطفل نتيجة لفقدان السمع بعد أن يكون قد تعلم الكلام واللغة، ويعرف بالصمم المكتسب أو صمم ما بعد النمو اللغوي أو الصمم اللاحق لاكتساب اللغة (عبد الرحمن سيد سليمان، 2001 : 80).

ب – التصنيف الطبى:

يرتبط التصنيف الطبى بالعجز والتلف السمعى نتيجة لأسباب عضوية ولادية أو مكتسبة ويمكن توضيح ذلك فيما يلى :

- تبعاً لدرجة فقد السمع :

جدول (1)

التصنيفات التي تناولت فئات ذوي الإعاقة السمعية وفقا لمدي القدرة السمعية والتي تقاس بالديسيبل

شدة الضعف	فئة الإعاقة	المضامين التربوية
27 – 40	إعاقة بسيطة جداً	التعليم في الصف العادي، قد لا يحتاج الطفل إلى تدريب علي الكلام وقراءة الكلام، وقد يحتاج إلى خدمات داعمة أخرى.
41- 55	إعاقة بسيطة	التعليم في صف عادي، استخدام سماعة طبية، قد يحتاج الطفل إلى تدريب علي الكلام، وقراءة الكلام، وكذلك إلى تدريب سمعي، وقد يحتاج إلى مساعدة في اللغة، والكلام، وإلي خدمات داعمة أخرى .
56- 70	إعاقة متوسطة	تعليم في مدرسة عادية، استخدام سماعة طبية، يحتاج الطفل إلى مساعدة وتدريب في الكلام، وقراءة الكلام وإلي خدمات داعمة أخرى، ويحتاج إلى تدريب فردي، وإلي تدوين الملاحظات .
71- 90	إعاقة شديدة	التعليم في مدرسة عادية إذا أمكن ذلك، برنامج تربوي خاص، دمج جزئي حيثما كان ذلك ممكناً، التدريب علي

شدة الضعف	فئة الإعاقة	المضامين التربوية
		الكلام، وقراءة الكلام، واستخدام التدريب السمعي، وتقديم خدمات داعمة شاملة .
91 ديسيبل أو أكثر	إعاقة شديدة جداً "عميقة "	التعليم في أوضاع يتوفر فيها خدمات التربية الخاصة ،والتدريب في طرق التواصل الشفهي، واليدوي، وتوفير خدمات داعمة شاملة دمج جزئي لأطفال يتم اختيارهم بعناية.

(جمال الخطيب، 1998: 183)

- تبعاً لموقع الإصابة :

وهو يصنف الإعاقة السمعية تبعاً لطبيعة الخلل الذى قد يصيب الجهاز السمعى على النحو التالى :

أ - فقدان السمع التوصيلى:

ويحدث هذا النوع عندما تعوق اضطرابات قناة أو طبلة الأذن الخارجية أو إصابة الأجزاء الموصلة للسمع بالآذن الوسطى، أو حدوث ثقب فى طبلة الأذن، أو وجود مادة شمعية فى قناة الأذن الخارجية، هذا ويمكن علاج مثل هذه الحالات طبياً إذا ما اكتشفت مبكراً، كما تفيد المعينات السمعية كالسماعات فى علاج هذا النوع من الإعاقة السمعية (عادل الأشول، 1987: 164)0

ب- فقدان السمع الحسى – العصبى:

ويحدث فيه تلف فى العصب السمعى الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مهما بلغت

شدتها أو وصولها محرفة، وبالتالى عدم إمكانية قيام مراكز الترجمة فى المخ بتحويلها إلى نبضات عصبية سمعية، وعدم تفسيرها عن طريق المركز العصبى السمعى(عبد العزيز إمام،وإيمان إسماعيل، 2000: 97).

جـ – فقدان السمع المركزى:

تكمن المشكلة فى هذه الحالة من حالات الفقدان السمعى فى التفسير الخاطئ لما يسمعه الإنسان بالرغم من أن حاسة سمعه قد تكون طبيعية، و المشكلة تكون فى توصيل السيالات العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة فى الفص الصدغى فى الدماغ، وذلك نتيجة أورام أو تلف دماغى، والمعينات السمعية فى هذا النوع تكون ذات فائدة محدودة (سعيد حسين العزة، 2001: 24)0

د - فقدان السمع المختلط أو المركب :

وتحدث فيه فجوة بين التوصيل الهوائى والتوصيل العظمى للموجات الصوتية بجهاز السمع، نتيجة تداخل أسباب وأعراض فقدان السمع التوصيلى وفقدان السمع الحسى – العصبى (جمال الخطيب، 1998 : 36).

هـ- فقدان السمع الهستيرى :

ويحدث هذا النوع عندما يتعرض الفرد لخبرات وضغوط انفعالية شديدة غير طبيعية (عبد المطلب القريطى، 2001 : 315).

3- أسباب الإعاقة السمعية:

ترجع الإعاقة السمعية إلى مجموعة من الأسباب البعض منها وراثى والبعض الآخر يرتبط بعوامل غير ذات أصل وراثى أو جينى ويمكن تصنيفها فيما يلى :

- الأسباب الوراثية :

ترجع الأسباب الوراثية للإعاقة السمعية إلى خطأ فى تركيب الجينات أو الكروموسومات، و تكون ظاهرة عند الولادة أو فى سن متأخرة، وتزداد تلك الحالات بزواج الأقارب (على عبد الدايم، 2002: 9). كما تشير الدراسات الحديثة فى مجال المعاقين سمعياً أن حوالى 84٪ من الصمم الوراثى ينقل كصفة متنحية، ومن ثم يتم نقل الصمم من آباء ذوى سمع عادى إلى الأبناء، كما يؤدى جين واحد سائد إلى معاناة الطفل وإصابته بالصمم، وتصل نسبة حدوثه حوالى 14٪ وتُعد نسبة قليلة نسبياً، كما يُعد الكروموسوم الجنسى أقل أنواع الصمم حدوثاً إذ يبلغ حوالى 2٪ ويتأثر به الأطفال الذكور فقط (عبد الرحمن سيد سليمان، 1998 : 206) .

وأسباب الصمم كثيرة منها وجود إصابة أو تلف فى أعصاب السمع، أو فى الأعضاء المتعلقة فى إدراك الأصوات وتمييزها، وتحدث هذه الإصابات بسبب الحوادث أو النمو الخاطئ و يسمى هذا الشكل من الصمم الذى يصاحبه تلف أو إصابة عصبية بالصمم العصبى Nerve Deafness كذلك التهاب الأغشية الدماغية، ونقص الأكسجين عند الولادة Anoxemia، وتعاطى الأم للأدوية الضارة، وتناول الكحول والمخدرات والتدخين، والحالة النفسية للأم أثناء الحمل . بالإضافة إلى أثر مرض الزهرى، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية، وفى الفترة الأخيرة أثبتت بعض الدراسات أن الإكثار من تناول المضادات الحيوية Antibiotic يؤثر فى حواس الطفل.(فيصل الزراد، 1990: 250) .

- الأسباب غير الوراثية :

أ – إصابة الأم الحامل خلال الثلاثة شهور الأولى بفيروس الحصبة الألمانية، أو الزهرى، أو الأنفلونزا الحادة، إضافة إلى أمراض أخرى تؤثر على نمو الجنين بشكل غير مباشر على تكوين جهازه السمعى كمرض البول السكرى.

ب- تعاطى الأم الحامل لبعض العقاقير مثل الثاليدروميد والاستربتومايسين، وأنواع أخرى من العقاقير قد تستخدم لمدة طويلة (استخدام الأسبرين فى علاج الروماتيزم)، مما يؤثر على خلايا السمع وتعاطى هذه الأدوية (Neomycin , Kanomyein , Streptmycin) بدون مشورة الطبيب قد يؤدى إلى إصابة الجنين ببعض الإعاقات مثل الصمم والتخلف العقلى.

جـ – عوامل ولادية مثل الولادات العسرة أو الطويلة، وحيث يمكن ان يتعرض فيها الجنين لنقص الأكسجين، مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية والولادات المبكرة (عبد المطلب أمين القريطى، 2001 : 147 – 148).

د – أمراض تصيب الأذن الداخلية مثل الالتهاب السحائى، أو الجدرى الكاذب، أو البكتريا السحائية، أو إلتهاب الغدد النكفية، أو الحصبة والأنفلونزا، وفى مثل هذه الحالات يتسلل الفيروس عن طريق الثقب السمعى الداخلى الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبى بالمخ .

4. تشخيص الإعاقة السمعية :

يمكن تشخيص الإعاقة السمعية من خلال ما يلى :

أ – طريقة الملاحظة Observation:

وهى إحدى الطرق المنظمة التى لها قيمة مؤكدة فى مساعدة الأباء والأمهات فى الوقوف على بعض الأعراض والمؤشرات التى يحتمل

معها وبشكل مبدئى وجود مشكلة سمعية يعانى منها الطفل، ومن أهم المؤشرات والأعراض الجسمية والسلوكية التى ينبغى ملاحظتها ووضعها فى عين الاعتبار للكشف عن احتمال وجود إعاقة سمعية لدى الطفل منها :

- وجود تشوهات فى الأذن الخارجية .
- شكوى الطفل المتكررة من وجود آلام وطنين فى أذنيه ونزول إفرازات صديدية من الأذن.
- عدم استجابة الطفل للصوت العادى او حتى الضوضاء الشديدة .
- البطء الواضح فى نمو الكلام واللغة أو إخفاق الطفل فى الكلام فى العمر الزمنى والوقت للعاديين .
- عدم مقدرة الطفل على التمييز بين الأصوات .
- تأخر الطفل دراسياً برغم مقدرته العقلية العادية .
- قد يتحدث الطفل بصوت أعلى بكثير مما يتطلب الموقف .
- يعانى الطفل من عيوب فى النطق والكلام .
- خلو وجه الطفل من التعبير الإنفعالى الملائم للكلام الموجه إليه وكذلك بطء الكلام أو اللغة (زينب محمود شقير، 1999 : 187 ، عبد المطلب أمين القريطى، 2001 : 146، Telford & Sawrey , 1981 : 201) .

ب- اختبار الهمس: **Whispering test**

ويتم على النحو التالى : ينطق المختبر مجموعة من الأرقام همساً وفى غير ترتيب أثناء وقوفه خلف الطفل المختبر أو على جانبه لتفادى ترجمة الأصوات المهموس بها عن طريق قراءة الشفاة، وتتم هذه العملية فى حجرة هادئة طولها حوالى (6م) أو أكثر ثم يبتعد المختبر عن الطفل رويداً رويداً حتى لا يمكنه سماع الهمس . ثم تقاس المسافة وتقسم على

ستة أمتار وتكون نتيجة القسمة هى حدة السمع، إلا أن هذه الطريقة غير دقيقة لعدم إمكان التحكم فى تنقية الأصوات الهامسة للشخص الواحد أو من شخص آخر بالإضافة إلى التخمين .

جـ - اختبار الساعة الدقاقة: **Watch –tick test**

تجرى هذه العملية أولاً على عدد من الأشخاص العاديين من حيث القدرة السمعية ثم تقاس المسافة التى عندها ينتهى سماع دقات الساعة ثم يؤخذ المتوسط الذى يعتبر مقياساً لدقة السمع فى بيئة معينة، وعلى أساس هذا المقياس يمكن قياس درجة حدة السمع لدى مجموعة من الأفراد وتبدأ المسافة من بعد خمسة أقدام، ويمكن إيجاد درجة السمع من العلاقة :

حدة السمع = **المسافة بين الساعة والأذن بالقدم**

وهذه الطريقة أيضاً غير دقيقة لاختلاف صوت دقات الساعة، بالإضافة إلى عامل التخمين .

د – اختبار القدرة السمعية بالصوت الطبيعي للإنسان:

The spoken voice test

حيث تُسد إحدى الأذنين بقطعة من المطاط أو القطن مع وقوف شخص آخر بالحجرة على بعد (20) قدماً من المختبر، مقسمة على مسافات قدميه، ويوجه المختبر إلى الطفل عدة أسئلة تتناسب مع ميوله وعمره ودرجة ذكائه، وعند سماع الطفل السؤال الموجه إليه يهمس فى أذن الشخص الذى يجاوره بالإجابة وفى حالة عدم سماع السؤال يتقدم إلى الأمام ويعيد إلقاء السؤال حتى يسمعه، ثم تقاس المسافة التى يتم عندها سماع السؤال وتحسب النتيجة بالقسمة على (20) إلا أن هذه الطريقة غير دقيقة لعدم ضمان توجيه الأسئلة إلى جميع الأطفال موضع

الاختبار على منوال واحد من حدة الصوت (إبراهيم عباس الزهيرى، 2003 : 154 – 155).

كما يمكن تحديد وتشخيص الإعاقة السمعية من خلال عدة أدوات منها :

– الأديوميتر الفردى (6 - A): Audiometer (6 – A)

يستعمل جهاز الأديوميتر الفردى لقياس القدرة السمعية لدى الأطفال والكبار ونستطيع أن نحصل بواسطة هذا الجهاز على رسم بيانى لكل أذن على حدة ثم نقارنه بالمستوى المتفق عليه للفرد العادى، وفيها نضبط القرص الخاص بالذبذبات Frequency على نقطة البداية (1.24 ذبذبة / ث) ثم نحرك المفتاح الخاص بوحدات الصوت Decibles والذى يوجد فى الجهة المقابلة للقرص الدال على الذبذبات (من أسفل لأعلى – حيث تقسم وحدات الصوت من 1 : 100 وحدة) وعند سماع المفحوص للصوت الحادث نطلب منه أن يرفع يده للدلالة على أنه يسمع ثم نسجل درجة النقص فى القدرة السمعية فى البطاقة الخاصة به، ثم نكرر التجربة مرة أخرى عند (2048، 4096، 8192) وهى ذبذبات من النوع المعروف باسم High-pitched sounds وبعد ذلك تقاس الذبذبات Low-pitched ويرمز لها بالأرقام (512، 256، 128)، وتتوقف درجة الصوت على عدد الإهتزازات فى الثانية فإذا أدت الاهتزازات أو الذبذبات على عدد خاص ازداد الصوت حدة وبذلك تختلف درجته وعدد الاهتزازات فى الثانية ويسمى التردد Frequency فالصوت العميق عدد اهتزازاته فى الثانية أقل من الصوت الحاد .

- الأوديومتر (4 – A):

4-A Audiometer (Speech audiometer)

يستعمل هذا الجهاز بطريقة جمعية إذ يمكن اختبار سمع عدد من الأطفال فى وقت واحد بواسطته، وهو جهاز عبارة عن حاكى عليه اسطوانة مسجلة تردد مجموعة من الأصوات على درجات مختلفة من الارتفاع والانخفاض وتكون تلك الأصوات عبارة عن أرقام غير متوالية ويتصل بالحاكى جهاز إرسال تليفونى يوضع على أذن المفحوص، ويطلب من المفحوص أن يكتب الأرقام التى يسمعها ثم نقارن ما يكتبه بالتسجيل الصوتى(عمرو رفعت عمر، 2005: 30- 32).

– اختبار رينيه: **Rinne test**

حيث توضع الشوكة الرنانة بجوار الأذن بعد طرقها وعند إنتهاء الصوت توضع خلف الأذن على النتوء الحلمى ويتم إعادة الاختبار بطريقة العظم ثم الهواء لمدة أطول من السمع عن طريق الهواء وتسمى النتيجة (-Rinne) والعكس يحدث فى السمع الطبيعى وضعف السمع الحسى العصبى (+Rinne) أى السمع عن طريق الهواء أطول من السمع عن طريق العظم .

– اختبار ويبر **Weber Test**:

وهذا الاختبار يساعد فى التمييز بين الضعف التوصيلى والضعف الحسى / عصبى، فعند اقتراب الشوكة الرنانة إلى الخط الأوسط فى الجمجمة فإن توجه الصوت إلى جهة الأذن الضعيفة يعنى أن الضعف توصيلياً ، وعند توجه الصوت بعيداً عن الأذن الضعيفة فإن ذلك يعنى أن الضعف من النوع الحسى / عصبى .

– اختبار وير: **Wair Test**

ويشمل قياس السمع بالكلمات عن طريق قياس عتبة السمع بالكلمات، فالكلمات هى أقل شدة صوتية بالديسبل يمكن أن يسمعها الشخص وتستخدم كلمات ذات مقطعين (ابن عم – بنك مصر) ويتم خفض الصوت (10) ديسبل كل مرة .

قياس القدرة على تمييز الكلمات : حيث يستخدم قوائم الكلمات ذات المقطع الواحد (بن– موج – نار).

– اختبار بنج **Bing test:**

ويتضمن قياس السمع بالنغمات النقية باستخدام جهاز الأديوميتر حيث يتركب الجهاز من قناة واحدة أو قناتين بكل واحدة اختبار للصوت الداخل Input تصدر نغمات نقية – تصدر أصوات ضوضاء للتشويش.

– اختبار الانبعاث الصوتى للأذن :

وهو الصوت الصادر من الخلايا الحسية الخارجية فى جهاز كورتى والمرتدة إلى الأذن الوسطى ثم الأذن الخارجية ويتم تسجيلها فى الأذن الخارجية بواسطة ميكروفون حساس داخل مسبر الجهاز (Telford & Sawery , 1981 : 201، على عبد الدايم، 2002 : 22 – 23، David & Peter, 1996 : 200) .

5 ـ أساليب التواصل لدى المعاقين سمعيا :

يعتمد الطفل المعاق سمعياً على أساليب التواصل غير العادية من أهمها ما يلى :

- طريقة التواصل اليدوى Manual communication تتضمن طريقة التواصل اليدوى لغة الإشارة وهى الأصابع ويمكن توضيحهما فيما يلى :

لغـة الإشـارة : Sign language وتنقـسم الإشـارات التـى يستخدمها المعاقين سمعياً إلى : إشارات وصفية .: وهـى الإشارات اليدوية التلقائية التى تصف فكرة معينة مثل رفع اليد للتعبير عن الطول، أو مثل فتح الذراعين للتعبير عن الكثرة أو تضييق المسافة بين الإبهام والسبابة للدلالة على الأصغر . إشارات غير وصفية : وهى إشارات ذات دلالة خاصة تكون بمثابة لغة متداولة بين الصم، وتسمى الهجاء الأصبعى Finger spelling حيث تعتمد على تصوير حرف من الحروف الهجائية والأرقام بشكل خاص يؤديه المعلم أمام الطفل الأصم مكوناً الجمل والعبارات (عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات، 1979 : 228، إبراهيم عباس الزهيرى، 2003 : 165).

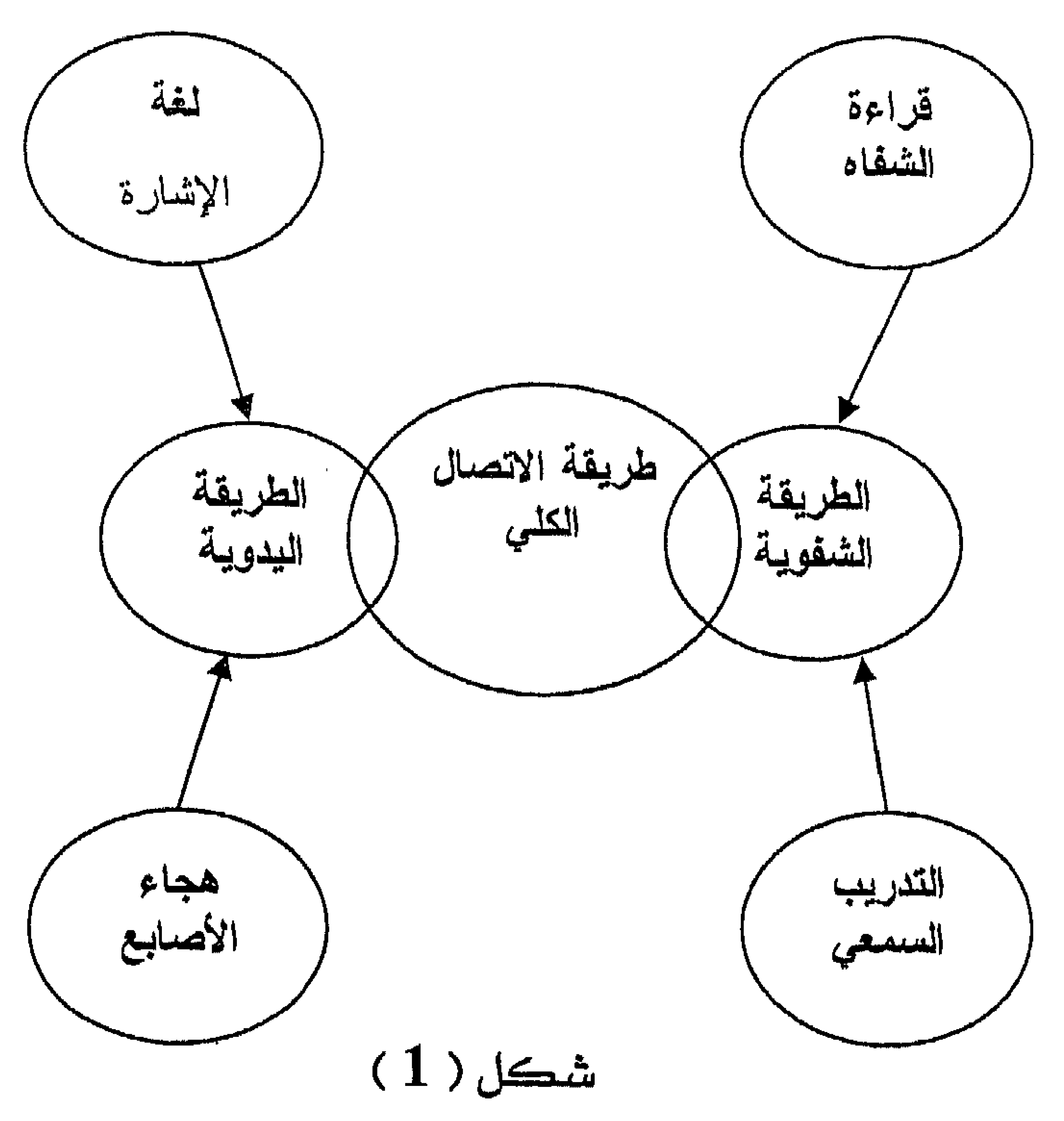
- **طريقة قراءة الشفاه:** Lip reading وهى عبارة عن معرفة الكلام من خلال ملاحظة المعاقين سمعياً حركات الشفاه والفك واللسان للمتكلم، فهى تتطلب القدرة على رؤية حركة الشفاه واللسان والفك بسرعة على أن يستكمل الفرد ما لم يستطع رؤيته من حركات هذه الأعضاء، وذلك من خلال ملاحظة تعبيرات الوجه والإشارات المصاحبة لها وطبيعة الموقف والسياق اللغوى فهى إذن تعتمد على مهارة التخمين والفهم الجيد للغة.

- **طريقة روشيستر:** Rochester method وهى تعتمد على دمج طريقة هجاء الأصابع مع قراءة الشفاه، حيث يقوم الأصم باستخدام هجاء الأصابع للتعبير عن كل كلمة، وهى طريقة غير منتشرة فى مدارس الصم لما وجه إليها من انتقادات حيث تؤدى إلى الملل من قيام المعاقين سمعياً بالتعبير عن كل حرف هجاء بالأصابع، وكذلك شعور

المستمع أو المشاهد بالملل لأن عليه أن يركز بعينه على كل حرف يتم التعبير عنه بهجاء الأصابع.

- طريقة التواصل الكلى: Total communication وهى عبارة عن استخدام أكثر من طريقة من الطرق السابقة معاً فى الاتصال مع المعاقين سمعياً، كما تتضمن طريقة تنمية البقايا السمعية، وتعتبر طريقة التواصل الكلى من أكثر طرق الاتصال شيوعاً فى الوقت الحاضر، سواء فى برامج المراكز الداخلية للصم أو المدارس النهارية الخاصة بالمعاقين سمعياً ويساعد استخدام اللفظ والإشارة معاً أثناء الحديث مع الطفل المعاق سمعياً، فى التغلب على الثغرات التى قد تنجم عن استخدام أى منها بشكل منفرد .والتواصل الكلى من أفضل طرق التواصل وقد أظهر المعاقين سمعياً الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلى تقدم فى التحصيل الدراسى عن أولئك الذين يستخدمون طرق التواصل الأخرى (أحمد اللقانى، أمير القرشى، 1999 : 55- 74).

ويري معدا الكتاب أن طريقة التواصل الكلي تعتمد علي الإفادة من كافة أساليب التواصل اللفظية واليدوية الممكنة وعلي المزج بين توظيف البقايا السمعية لضعاف السمع وقراءة الشفاه، ولغة الإشارة، وأبجدية الأصابع، بما يتلاءم مع إمكانات وقدرات الأطفال ضعاف السمع لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى الإيجابي منذ طفولتهم المبكرة، مما يترتب عليه مفهوم ذات إيجابي .ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:



شكل (1)

طرق الاتصال بالتلاميذ المعاقين سمعياً

6 – خصائص المعاقين سمعيا :

إن شخصية المعاق سمعياً تمر بسلسلة من الخصائص أثرت فيها سلباً الإعاقة السمعية، وهذا أدى إلى صعوبة مشاركته فى الخبرات التى يمر بها الطفل العادى، كما تختلف عملية التفكير عند مقارنة الطفل المعاق سمعياً بالطفل العادى، ومن ثم تختلف طريقة تحصيله، وتحتاج إلى أساليب خاصة ومن ثم يمكن إيجاز أهم خصائص المعاقين سمعياً فيما يلى :

– الخصائص العقلية المعرفية :

إن عدم تطور النمو اللغوى للأصم بصورة طبيعية يؤثر سلباً على مستوى ذكائه وأن الاتزان اللغوى يصاحبه اتزان عقلى والعكس صحيح

(Hallahan & Kuffman, 1991 : 266 – 280) وقد توصلت معظم الدراسات منذ عام (1930) إلى أن المعاقين سمعياً والعاديين متساوون فى الذكاء، وإنما قد يتفوق العاديين عليهم في الذكاء اللفظي فى كثير من الأحيان (عبد المطلب أمين القريطى، 2001 : 157).

وعلى النقيض من ذلك، فإن العمر العقلى للطفل ذو الإعاقة السمعية أقل بحوالى عامين من الطفل العادي ومرجع ذلك إما لظروف بيئية أو لأسباب عضوية وعند مقارنة الطفل ذى الإعاقة السمعية والطفل عادى السمع من حيث القدرات العقلية العامة، وجدت فروق فى القدرات العقلية العامة بينهما نتيجة الحرمان من المثيرات والخبرات المتاحة، وأن استجابات الطفل ذى الإعاقة السمعية لاختبارات الذكاء والتى تتفق مع نوع إعاقته لا تختلف عن استجابات الطفل عادى السمع، كما أن الذكاء يلعب دوراً فعالاً فى قدرة الإنسان على التكيف مع إعاقته، فكلما كان أكثر ذكاء زادت قدرته على التوافق والتكيف بعكس محدود الذكاء من ذوى الإعاقات، فتصبح لديهم الحياة أكثر تعقيداً ويزداد شعورهم باليأس وانعدام الثقة (محمد عبد المؤمن، 1986: 71 – 72).

ويرى معدا الكتاب أن فقد عامل اللغة له تأثير سلبى على الذكاء، وبالتالى ستقل القدرات العقلية العامة، وإذا نظرنا إلى تفوق المعاقين سمعياً فى المهن المختلفة فإن مردود ذلك اعتماد تلك المهن على الإدراك البصرى الذى يتميزون بكفاءته، ولأنهم يعتمدون على سماع كل المثيرات المحيطة بهم بأبصارهم فمن الطبيعى تفوقهم فى ذلك، ولكن لم نضع فى الاعتبار ذكائه الاجتماعى ورد فعله أثناء إصدار

إشارة من الطفل العادى غير مقصودة ويفهمها الأصم فهما آخر ويكون رد فعله غير متوقع، كذلك انسحابه من المواقف الاجتماعية وعدوانيته، وكل ذلك دليل قاطع على التأثير السلبى على أساليب تفكيره وذكائه الاجتماعي .

- الخصائص اللغوية:

ويمثل التواصل العملية التى من خلالها يتم نقل الخبرات أو المعلومات أو الأفكار والمشاعر إلى الآخرين داخل نسق اجتماعي معين، كما أنها عملية تفاعل وتأثر من طرف لآخر بوصلات محددة كلغة الإشارة وغيرها (آمال عبد السميع باظه، 2003: 8) .

وفي هذا الصدد ، هناك علاقة طردية بين النمو اللغوى للمعاق سمعياً وبين درجة الإعاقة السمعية، ويبدو واضحاً من انخفاض أداء المعاق سمعياً فى اختبارات الذكاء العملية، الأمر الذى جعل أن هناك ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوى، خاصة ذوى الإعاقة السمعية الولادية منها :لا يتلق الطفل المعاق سمعياً أي رد فعل من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات - لا يتلق الطفل المعاق سمعياً أى تعزيز لفظى من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات - لايتمكن الطفل المعاق سمعياً من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار لكي يقلدها (فاروق الروسان، 1998 : 14).

فالإعاقة السمعية أكثر ضرراً علي التلميذ من الإعاقة البصرية، إذ تحول الإعاقة السمعية دون النمو اللغوي والعقلي والاجتماعي معاً، علي العكس من الإعاقة البصرية والتي لا تحول دون النمو اللغوي والعقلي (Watson, 1986 : 5)، (فاروق الروسان، 1996 : 148).

لذا يواجه الطفل المعاق سمعياً الكثير من المواقف منها الشعور بعدم الأمن عندما يحاول الاختلاط بالغير، فهو فى حيرة دائمة لأنه لايعرف ما إذا كان كلامه مفهوماً أو أن ما يقال له قد فهمه على حقيقته (عبد الفتاح صابر عبد المجيد، 1997 : 157) . حيث تؤثر الإعاقة السمعية سلباً بشكل واضح على النمو اللغوي للتلميذ. ولارتباط جوانب التحصيل الأكاديمي بالنمو اللغوي، فالطبيعي أن تتأثر كل الجوانب التحصيلية للتلاميذ ضعاف سمع وبخاصة في مجالات القراءة والكتابة، وعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على فهم وتفسير اللغة المكتوبة المقدمة إليه تؤدي إلى شعوره بالإحباط .(Carney &Moeller, 1998:70)

- الخصائص الجسمية والحركية :

يتأخر النمو الحركى للمعوقين سمعياً عند مقارنته بالنمو الحركى للأشخاص العاديين، كذلك فإن بعضهم يمشى بطريقة مميزة فلا يرفع قدميه على الأرض وترتبط هذه المشكلة بعدم مقدرتهم على سماع الحركة وربما لأنهم يشعرون بشئ من الأمان عندما تبقى القدمان على اتصال دائم بالأرض، لذا فإن الأشخاص المعاقين سمعياً كمجموعة لا يتمتعون باللياقة البدنية مقارنة بالأشخاص العاديين (جمال الخطيب ومنى الحديدى، 1996 : 193).

ويمكن التغلب على الآثار السلبية للإعاقة السمعية على النمو الجسمى منذ البداية بالتدريب الحركى الموجه والمتواصل لدى الطفل، وبخاصة للأعضاء المتعلقة بجهاز السمع والكلام، كالصدر والحلق والرئتين والأحبال الصوتية والفم وذلك حتى لا تصاب تلك الأعضاء بنوع

من الركود والذي قد يؤدى إلى اختلاف النمو الجسمى والحركى لها (على عبد النبى، 1996 : 76).

- الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية :

تؤدى الإعاقة السمعية بدورها إلى إعاقة النمو الإجتماعى، حيث تحد من مشاركة الفرد وتفاعلاته مع الآخرين واندماجه فى المجتمع، مما يؤثر سلبياً على توافقه الاجتماعى، ومدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية واللازمة لحياته فى المجتمع (عبد المطلب أمين القريطى، 2001 : 136 – 137).

ويعانى المعاقين سمعياً من الانطوائية والعدوانية والانسحاب والقلق والإحباط وضعف الثقة بالنفس، وأيضاً النشاط الزائد والتمركز حول الذات والوحدة والعزلة وضعف قدراتهم للقيام بوظائفهم الاجتماعية وتدني مفهوم الذات وعدم القدرة على ضبط النفس (Watt & Davis , 1991 : 409 – 413 , Searls, 1993 : 25 – 37, Wynand, 1994 . 4034 - 4035).

كما يعيش المعاق سمعياً فى عالم من السكون فيجعله لا يتصور وجود عالم تمثل الأصوات عناصر هامة فى تكوينه وضرورية للتعامل معه، مما قد يفرض عليه عملية عزل اجتماعى تتضح فى عدم نضج مستواه الاجتماعى وفى محدودية تفاعلاته الاجتماعية مع أقرانه والمحيطين به من أفراد المجتمع الخارجى، مما ينعكس على رسم صورة خاطئة لتقدير الذات لديه، فينتج عن ذلك شخصية أقل تكيفاً مع المجتمع الخارجى، كما يعانى الأصم من انخفاض مستوى تقدير الذات وتقلب فى الترابط الذهنى نتيجة للحرمان العاطفى وصعوبة التواصل اللغوى، كما يعانى من اللامبالاة وفتور الأحاسيس وفقدان الدافعية للتعلم (Magnuson, 2000 : 199, Denis, 2001 : 25).

- القدرة على التعلم والتحصيل الدراسي :

يتأخر التلاميذ الذين يعانون ضعفاً في السمع في أغلب الأحيان عن أقرانهم العاديين في المستوى الدراسي، وكذلك في مهارات القراءة على الرغم من أن القدرات المعرفية والعقلية لدى هؤلاء التلاميذ مساوية لقدرات زملائهم الذين لا يعانون ضعفاً في السمع، غير أن الأداء الدراسي لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية بل يحتاج أيضاً إلى المهارات اللغوية، فهؤلاء التلاميذ يعانون عجزاً وتأخراً في هذه المهارات وبخاصة مهارة القراءة (رونالد روسو، كولين أورورك، 2003: 165 - 166).

وعلي الرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين سمعياً ليس منخفضاً إلا أن تحصيلهم العلمي عموماً منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين وغالباً ما يعاني هؤلاء الطلاب وبخاصة الصم منهم من مستويات مختلفة من التأخر أو التخلف في التحصيل الأكاديمي عموماً وبوجه خاص في التحصيل القرائي وقد قامت جامعة جالوديت Gallaudet University في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي الذي يبلغه الطلاب الصم فتبين أن 5٪ ممن هم في سن العشرين كان مستوى قراءتهم بمستوى الرابع الابتدائي أو أقل من ذلك، ووجدوا أن 10٪ فقط منهم كانوا بمستوى الصف الثامن أو أكثر، وبالنسبة للرياضيات فقد اتضح أن مستوى معظم الأشخاص الصم كان بمستوى الصف الثامن وأن أداء 10٪ فقط منهم كان بمستوى أداء الأشخاص العاديين (جمال الخطيب، 1998 : 90 - 91).

ويري معدا الكتاب أن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية مع العلم أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة السمعية مثل القدرات العقلية والشخصية والدعم الذى يقدمه الوالدان والعمر عند حدوث الإعاقة

السمعية والوضع السمعى للوالدين والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وأن **خصائص المعاق سمعياً من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة وتطبيقها الميداني تتلخص فيما يلى :**

- تؤثر الإعاقة السمعية سلباً على قدرات المعاق سمعياً العقلية، وبالتالي يصبح ذكاء المعاقين سمعياً أقل من العاديين .
- يعانى المعاقون سمعياً من النمو اللغوى خاصة اللغة المنطوقة وكلما كانت درجة الإعاقة شديدة كلما أزداد القصور اللغوى .
- يعانى المعاقون سمعياً من مشكلات التواصل وتقف عائقاً أمامهم لاكتشاف بيئتهم والتعامل مع كل ما يحيط بهم .
- لا توجد اختلافات واضحة فى النمو الجسمى والحركى بين الطفل المعاق سمعياً والعادى باستثناء نمو الضبط الحركى .
- يشعر المعاقون سمعياً بالخوف والقلق والحذر من الآخرين، ويعتبرون أن أى حديث يدور أمامهم هو التكهن بهم والسخرية بهم .
- يلجأ المعاقون سمعياً إلى التعويض عن فشلهم فى المواقف الاجتماعية إلى السلوك العدوانى كدافع يعوضهم عن الحرمان اللغوى .
- يعانى المعاقين سمعياً من حالة توتر مستمرة عندما يكونوا فى مواجهة مع الناس، لذا يميلون إلى العزلة الاجتماعية .
- يعانى المعاقون سمعياً من الأعراض الاكتئابية أكثر من غيرهم وكذلك المخاوف الاجتماعية وتدنى مفهوم وتقدير الذات، كما يعانوا من الاضطرابات السلوكية كالعدوان والنشاط الزائد والتمرد والعصيان.
- يعانى المعاقون سمعياً من الشعور بالوحدة النفسية وانخفاض دافعيتهم إلي الإنجاز وارتباط ذلك بضعف المهارات الاجتماعية وانخفاض ملحوظ فى الأداء الأكاديمي .



- مقدمة.

1- مفهوم الذات.

2 - ماهية مفهوم الذات.

3 - أهمية العوامل الذاتية في مفهوم الذات .

4 - أبعاد مفهوم الذات .

5 - محددات مفهوم الذات .

6 - أنواع مفهوم الذات.

7 - الأساليب التى تعمل على تنمية مفهوم ذات إيجابى.

8 - أهم العوامل المؤثرة في مفهوم الذات.

9 - وظيفة مفهوم الذات .

10- مفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً .

مقدمة:

يعد مفهوم الذات من أقدم المفاهيم السيكولوجية التي حظيت باهتمام كبير من قِبل الباحثين لما له من أثر كبير ومباشر على شخصية الفرد وتوافقه النفسي، وفي ضوء ذلك سوف يركز معدا الكتاب على أهم المفاهيم التالية:

1- مفهوم الذات:

لذلك فقد تباينت وجهات النظر التى تناولت موضوع الذات، فيعتبر يونج Young أن الذات هى مركز الشخصية التى يتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهى التى تمد الشخصية بالتوازن والثبات، وتحقيق الذات هو الغاية التى ينشدها الفرد، بل هو ما يهدف إليه الجنس البشرى بأكمله، ويعنى بتحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية (هول، لندزى، 1978 : 119).

ويقصد بمفهوم الذات إرادة الوجود وهو تلك القوة دائمة الدفع والتوجيه والتنظيم لنشاط الإنسان بغية تحقيق وجوده والوصول إلى مستوى مناسب من الإنسانية الكاملة (عبدالسلام عبدالغفار، 1974 : 204).

2- ماهية مفهوم الذات:

هو أسلوب الفرد فى الحياة، مما يحدد له شخصيته ويفسر له الخبرات التى يمر بها ثم يتحدث عن الذات المبتكرة وهى أصيلة ومبدعة، حيث تبتكر شخصية جديدة للإنسان لم تكن موجودة من قبل، وينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعى جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلى لتاكيد الذات، ورغم أنه ثابت إلى حد كبير،

إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة (حامد عبد السلام زهران، 1980 : 83).

وهو ما يعبر عنه الفرد عادة بالضمير المفرد أنا والذى يتضمن وجهة نظره الخاصة نحو ذاته ومن واقع وصفه الشخصى لنفسه ورؤيته الخاصة لأهم ملامحها ومقوماتها والتى تتحدد فى ضوئها مكانته الاجتماعية وتقديره لذاته واحترامه لها ويكون التركيز فى مفهوم الذات الفردية عادة على المعلومات الشخصية والمشاعر والأحاسيس الداخلية للفرد تجاه ذاته بما لها وما عليها (سعدية محمد بهادر، 1983 : 31).

كما يتضمن مفهوم الذات الأفكار و المشاعر لدى الفرد بخصوص جسمه وعقله وشخصيته، وهو تنظيم نفسي نواته تقويم الفرد لذاته، وهناك حاجه داخل كل فرد تهدف إلى تنظيم وصيانة الذات فكلما مر الفرد بخبرات جديدة واجهها قبولا أو رفضاً بما يتفق مع الذات، مما يؤدي إلى تدعيم أو تطوير أو تغيير نفسه ومعرفته بذاته، كما أن مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط تحتاج إلى تجهيزات عقلية تعده للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح كما يعرفها عن نفسه وكما ينتظرها منه الآخرين (زكريا الشربيني، 1988 :10).

وهو ما يكونه الطفل عن نفسه وكيفية رؤيته لنفسه وللآخرين نتيجة تفاعله معهم ومع البيئة ومحاولته الذاتية للتكيف مع العالم المحيط (صلاح مراد، 1988 : 32).

وهو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، وعن طريق هذا التعريف الشكلي

يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره ووظيفته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته ومشاعره حتى تصبح قوة موجهة لسلوكه (سيد خير الله، 1990: 73).

ويمثل مفهوم افتراضي يتضمن جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التى يكونها الفرد عن نفسه وتعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية واجتماعية ويشتمل أيضا على معتقدات الفرد وقناعاته وقيمه وخبراته السابقة وطموحاته المستقبلية (إبراهيم يعقوب، 1992 :47).

كما يقصد بأنه كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته فى البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين فى حياته (غريب عبد الفتاح غريب، 1992 : 91).

ويبرز مفهوم الذات في الدراسات النفسية كمحور مركزي للتنظيم البنيوي الكلي للشخصية، ويرتبط بالتوظيف الفعال للسلوك، كما يمثل متغيرا هاما في التعليم، ويعتبر حجر الزاوية في الشخصية، كما أنه الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد الإنساني فرديته الخاصة (محمد إبراهيم جودة ،1996 :276) .

كما أن مفهوم الذات ظاهرة مستقرة نسبيا وشعورية إلى حد ما، يتم معايشتها انفعاليا كنظام فريد لأفكار الفرد عن نفسه، واستنادا إليها يتفاعل مع الآخرين ويكون موفقا تجاه نفسه (حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان ،1996 :276).

ويعبر عنه بمشاعر الفرد نحو ذاته من خلال إدراكه لجسمه ومظهره وسلوكه يشمل ما يحب ويكره في هذا التكوين الجسمي والنفسي المتكامل (مصطفي سامي، 1996 : 26).

كما يعرف بانه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون من أفكاره الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية(حامد عبد السلام زهران، 1997: 291).

وهو مكون أو تنظيم إدراكي غير واضح المعالم، وهو يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا، ويعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم والموجه والموحد للسلوك، وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه (وليم فيتس، 1998: 18) .

كما يقصد بأنه المجموع الكلي لادراكات الفرد وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن ذاته، وعن تحصيله وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره بما يفكر فيه الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون عليه (صالح محمد أبو جادو، 1998: 154).

وهو وصف الفرد لذاته كما يدركها ويتصورها هو، إضافة إلى إدراكه لما يتصوره الآخرون عنه، ويتمثلها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين (سميرة محمد عبد الوهاب، 1999: 59).

كما يعرف بأنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وتظهر في علاقاته بالآخرين به من خلال سلوكياته ومعتقداته كما انه مجموعة من الأبعاد التي تشمل جوانب الشخصية(نهاد محمد احمد: 1999 : 15 – 19).

وهو ما ينظر ويأمل الشخص لنفسه أن يكون، وما يعتقد عن نفسه، وهذا نتاج للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الشخص كما أن مفهوم الذات منظومة من المعتقدات عن النفس (Sandhya, 2004: 1)

كمـــا يعـــرف بأنـــه تكـــوين معرفـــى افتراضـــى مـــنظم، يتضمن آراء وأفكار ومشاعر واتجاهات وتقييمات الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الواقع الاجتماعى وخبراته عن ذاته (طلعت أحمد حسن على، 2005 : 82).

ويعرف معدا الكتاب مفهوم الذات بأنه الطريقة التى ينظر بها الطفل لنفسه . فالطفل الذى لديه مفهوم ذات ايجابي يشعر بالرضا النفسي لذاته ويشعر بالسعادة، أما الطفل الذى لديه مفهوم ذات سلبي فإنه يشعر بعدم الرضا عن ذاته ولا يقدر ذاته .ومما لاشك فيه أن الطفل ضعيف السمع لديه مفهوم ذات سلبي لتأثير الاعاقه عليه.

3- أهمية العوامل الذاتية في مفهوم الذات :

- أن فكرة التلميذ عن ذاته من حيث أنها نظام إدراكي مكتسب تخضع لمبادئ التنظيم الإدراكي ذاتها التي تتحكم في الموضوعات المدركة .
- أن فكرة التلميذ عن ذاته تنظم سلوكه فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة في عملية التوجيه تؤدى إلى إحداث تغيير في السلوك.
- أن فكرة التلميذ عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجي برباط ضعيف في حالات المرض العقلي.
- تلقى فكرة التلميذ عن ذاته تقديراً أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية.
- مفهوم الذات يمثل متغيراً هاماً في التعليم، كما أنه أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضي في تلازم مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لديه، على أن كليهما يمثل شروطا رئيسية للنجاح في المدرسة(محمود فتحي عكاشة، 1996 : 82)، (وليم فيتس، 1998 :20- 21)

4ـ أبعاد مفهوم الذات :

يقسم مفهوم الفرد عن ذاته إلى ثلاثة مستويات تمثل تدرجا هرميا يرتكز على قاعدة عريضة تتضمن أكثر مفاهيم الذات خصوصية وتتدرج لينبثق عنها المفاهيم الأكثر اتساعا للذات والأقل خصوصية لتتدرج مرة ثانية إلى أن تصل إلى قمة هذا التدرج الهرمى والتى توضح مفهوم الفرد عن ذاته. وذلك يتضح من الشكل التالى:

المفاهيم الفرعية | المفهوم العام للذات | الذات الإنسانية
الذات الجسمية | الذات الاجتماعية | الذات النفسية | الذات الأكاديمية
المفاهيم الثانوية للذات ...الخ
المفهوم الذات
مفهوم كل عضو من الأعضاء
مفهوم لون البشرة
مفهوم نفس
مفهوم اجتماعي
مفهوم نفسي
مفهوم الانطباعات الشخصية
مفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة
مفهوم الاتجاهات والتطلعات النفسية
اللغات
القوة الاجتماعية
العلوم
الرياضيات

شكل (2)

التدرج الهرمي لمفهوم الذات ومستوياته

(سعدية محمد بهادر، 1983 :32 - 33)

ويمكن وضع أبعاد اخرى تتمثل فى :

- القدرة البدنية : Physical abilities sports ويقصد بها القدرة البدنية التى يتمتع بها الطفل من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة .
- صورة الجسم : Physical apperance وتعنى مدى تقبل الطفل للجسم (مفهوم الجسم) وذلك من خلال المقارنة بالآخرين وفكرة الآخرين عنه .

- العلاقة مع الزملاء : Relationships with peers ويقصد بها القدرة على تكوين الصداقات والعلاقات مع الأقران .
- العلاقة مع الوالدين :. Relationships with parents ويقصد بها تحديد طبيعة العلاقة مع الوالدين .
- المواد الدراسية الأكاديمية المختلفة : School subjects ويقصد بها قدرة الطفل فى المواد الدراسية المختلفة ومدى استمتاعه بها وحبه لها .
- الدرجة الكلية لمفهوم الذات : Total self – conccpt ويقصد بها الدرجة الكلية لمفهوم الذات، وهو عبارة عن مجموع درجات الأبعاد السابقة (محمد محمود، عادل غنايم ،2004 :96).

ويري بعض الباحثين أنها تتكون من ثلاثة أبعاد هى:

أ - الذات الواقعية: Real-self وهى الطريق التى يرى بها الفرد نفسه أو الذات التى يعتقد أنه يعيها فى الواقع، وتتأثر بالذات الجسمية للشخص، ومظهره الشخصى، وقدراته، وقيمه، ومعتقداته، ومستويات طموحه.

ب- الذات المثالية: Ideal-self وهى الصورة التى يود الشخص أن يكون عليها، وكلما اقترب الفرد من ذاته المثالية زاد تقديره لذاته، ويعد عدم التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية دليلا على عدم التوافق.

ج- الذات الاجتماعية: Social-self وهى الصورة التى يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها فيه، وتتمثل فى مدركات الفرد وتصوراته التى تحدد الصورة التى يعتقد أن الآخرين فى المجتمع

يتصورونها عنه. (Demoulin,1999: 231)، (طلعت أحمد حسن على، 2005 : 88).

5 ـ محددات مفهوم الذات :

توجد بعض المحددات الموقفية والشخصية لمفهوم الذات منها :

- المطالب الموقفية مثل إدراكات النفس التي تستدعي بأسئلة حول النفس في مقابلة لوظيفة تختلف عن تلك التي تستدعي في محادثة مع أحد المعارف الجدد .
- قوة المثيرات مثل الصفات الحياتية مثل لون الشعر تكون جزءاً من مفهوم الذات بصورة أكثر احتمالية من الصفات الدقيقة مثل شكل حاجب العين .
- الحاجات الوقتية مثل الرغبات الحالية غير المشبعة من الأرجح أن تكون مندمجة داخل مفهوم الذات الحالي .
- القيم الثابتة مثل طول فترة الانتماء للدين من الأرجح أن تكون جزءاً من مفهوم ذات الشخص .
- التعزيز السابق مثل الثواب والعقاب الذي يتلقاه الفرد في الماضي يكون ملحوظاً في الذات(Mcguire & Singer, 1973: 108-115).

6 ـ أنواع مفهوم الذات:

ينقسم مفهوم الذات إلى قسمين هما:

– المفهوم السلبي للذات:

إن الأطفال الذين يحملون مفهوم سالب عن الذات هم الأكثر قلقا أو الأكثر ميلا إلي كتمان مواقف الفشل في حياتهم(عزيزة سماره وآخرون ، 1993: 192).

وينطبق هذا المفهوم على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد والتى تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين فى المجتمع والتى تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسى فتضعه فى فئة غير الأسوياء.

من الأسباب التى تؤدى إلى تكوين المفهوم السلبى للذات:

أ - الحماية الزائدة من المشرفين على تربية الأطفال والقائمين على رعايتهم والعناية بهم.

ب- السيطرة التامة على الطفل.

جـ- الإهمال وعدم الاهتمام بالطفل وما يترتب على ذلك من مشاعر فى داخل أعماق الطفل.

- المفهوم الإيجابي للذات:

يشمل الجانب الايجابي لمفهوم الذات عدد من الخصائص الايجابية للسلوك كما ينعكس علي البعد الايجابي للشخصية، ويصاحب مفهوم الذات الايجابي بتقبل الذات وتقبل الآخرين وتوافق الذات والتوافق العام (عبد الفتاح دويدار، 1991 : 228).

وتكون فكرة الفرد عن نفسه موجبة إذا كان الفرق بين الذات المثالية والذات الواقعية قليل بصورة نسبية والعكس صحيح (Rosenberg, 1985: . 205 – 246).

لذا، يعد النجاح في الدراسة عامل كبير في تكوين مفهوم ذات إيجابي عند الطلاب، والمدرس الفعال يشجع تلاميذه ويساندهم ويشبع حاجة التلاميذ للانتماء ولأن يكونوا ناجحين ومقبولين كأفراد وإعطائهم الإحساس بالدفء والحماس وتوقعات النجاح، وبتشجيعهم

ومساندتهم يساعدهم المدرس على الوفاء بتوقعات نجاحهم ومجاوزة الصعوبات(جابر عبد الحميد جابر، 2000 : 28).

ويتمثل فى تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابى صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذى يظهر فيه دائما الرغبة فى احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتى مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها.

7 ـ الأساليب التى تعمل على تنمية مفهوم ذات إيجابى:

عن طريق التفاعل الطبيعى السوى مع الطفل، وبتمكينه من التعبير الصريح عن الرأى، وبمساعدته فى اتخاذ القرارات اللازمة، وبتدريبه وتوجيهه فى ذلك، وبإتاحة الفرصة أمامه للتدخل والإيجابية وبتعزيز استجاباته الناجحة ومبادراته الصحيحة، وبالعمل على إشعاره باستمرار بالحب والعطف والحنان والاحترام والثقة المتبادلة، وعن الاستماع إليه وفى تصرفاته وأفعاله، وبتحديد دورة ومكانته فى الحياة وبتعريفه بوضعه، وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته وذويه (سعدية محمد بهادر، 1983 : 34- 36).

8 ـ أهم العوامل المؤثرة في مفهوم الذات :

تعد البيئة التى ينشأ فيها الفرد بكل ما فيها من متغيرات من أهم العوامل التى تؤثر فى مفهوم الفرد عن ذاته، حيث تلعب عوامل التنشئة الاجتماعية من قبل الأسرة والمجتمع دورا كبيراً فى تحديد مفهوم الفرد عن ذاته، على أساس أن هذا المفهوم هو انعكاس لأفكار الآخرين

الذين يتصل بهم الفرد فى المجتمع وعلى رأسهم الأسرة باعتبارها أول جماعة يتفاعل معها الطفل (عثمان عبد العزيز ،1997 : 18 - 19).

وتوجد عدة عوامل أسرية ذات علاقة قوية ترتبط بنجاح الطفل أو إخفاقه منها : حالة الأسرة الاقتصادية، المحيط السكنى للطفل، المعاملة الوالدية، اللغة المستخدمة فى المنزل (السيد أبو شعيشع، 1995: 37) .

ومن أهم عوامل البيئة الأسرية المرتبطة بوجود الأبناء هى كما يلى : الصراع الأسرى، العلاقات الوالدية المتوترة، غياب أحد الوالدين أو كليهما، المستوى الثقافى والاجتماعى للأسرة، أساليب التنشئة الوالدية المستخدمة مع الطفل، الاتجاهات الأسرية السلبية نحو التعليم والدراسة، عدم تهيئة الأسرة لظروف التعليم الملائمة فى المنزل وخارجه، علاقة الآباء بالمدرسة (بطرس حافظ، 2003 : 84 - 85).

- المدرسة :

من العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الفشل في الخبرات المدرسية حيث تؤدي إلي الإحساس بعدم الكفاءة والخجل والارتباك وعدم الإحساس بالأمن (عبد المنعم عبد الله حسيب، 1993 : 58) . يمثل مفهوم الذات متغيراً هاماً في التعليم، كما أنه أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل ويتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضي في تلازم مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لديه على أن كليهما يمثل شروطاً رئيسية للنجاح في المدرسة(محمود فتحي عكاشة، 1996 : 82) . كما تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي توثر علي مفهوم الذات لدي الطفل فبعد أن كان الطفل مقبولاً من والديه بما هو عليه بكل عيوبه ومميزاته

أصبح الان في مجتمع جديد فيه التميز علي أساس الجدارة وهو المدرسة (نهاد محمد، 1999 : 36).

- المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

والعامل الاقتصادي الاجتماعي من العوامل الهامة في تكوين فكرة الفرد عن نفسه، فإذا ما قارن الفرد ذاته بمجموعة أرقى منه، يرفع من قيمة نفسه، وإذا ما قارن نفسه بمجموعة أعلى فهو ينقص من قيمته (أنور الشرقاوى، 1977 : 167).

- الحرمان الوالدي :

يؤثر الحرمان من الوالدين على مفهوم الفرد لذاته، فقد لوحظ أن من السمات التي تميز الطفل المحروم من الوالدين هو نقص مفهوم الذات، فهذا الطفل قد لا يتحقق حتى من أنه شخص أو أن له إسماً يميزه عن الآخرين، ولذلك يتم التأكيد في البرامج المخصصة لهؤلاء المحرومين على تعليم الطفل أنه شخص مميز وهام وذلك لأن تكوين الطفل لفكرة واضحة عن ذاته يساعده على تكوين ثقته واحترامه لنفسه (عبد الله سليمان، 1981 : 299)

ولا يقل الحرمان من الأب في آثاره المدمرة عن خطر الحرمان من الأم على النمو النفسي للطفل وعلى توجيه سلوكه وتحديد دوره الجنسي، حيث يعتبر غياب الأب عن أبنائه فترة طويلة وسيلة هامة من وسائل تحديد مكونات الشخصية للطفل وتدريبه على اتخاذ دوره في المجتمع من خلال حرمانه من انتقال خبرات الأب إليه(Parry& thornwall, 1992: 173-181).

- المعايير الاجتماعية :

من أهم النظريات التي تناولت نمو مفهوم الذات وركزت على أهمية البيئة الاجتماعية نظرية النموذج Model theory ، ونظرية

المرآة (Mirror theory) في مفهوم الذات، وقد اقترحت النظرية الأولى أن الطفل ينمي اعتبارات الذات من خلال تقليد العديد من الآخرين في بيئته القريبة، بينما اقترحت النظرية الثانية أن مفهوم الذات ما هو إلا نتاج للتقيمات المنعكسة من الآخرين المهمين بالنسبة إلى الطفل (Rogers, et al., 1978: 50).

ويتضمن كل مفهوم للذات حكماً من أحكام القيم، فالفرد عندما يحكم على نفسه، فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها، وقد ظهرت أهمية المعايير الجسمية بالنسبة لمفهوم الذات، بعد أن ثبت عن طريق الدراسات في هذا المجال أن صورة الجسم والقدرة العقلية وما لها من أثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية (يوسف ميخائيل أسعد، 1992: 109).

9- وظيفة مفهوم الذات :

أ - يلعب دوراً حاسماً في الحياة الانفعالية الخاصة بالفرد وعلاقته بالآخرين.

ب - يساهم فى تكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد التلميذ في وسطه حيث ينظم ويحدد سلوك الفرد(حامد عبد السلام زهران، 1977 : 98).

ويعد مفهوم الذات أحد المحددات الهامة فى خبرات التعلم بمراحل التعليم المختلفة، وأن اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية ينبغى أن يمضى متلازما مع نمو مفهوم الذات الايجابي لديهم، وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مفهوم الذات

والتحصيل الأكاديمي فى المراحل التعليمية المختلفة(طلعت أحمد حسن على، 2005 : 81).

10ـ مفهوم الذات لدي المعاقين سمعيا :

حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ من جانب الباحثين على امتداد الربع الأخير من القرن الحالي (وليم فيتس، 1998 : 6)، بوصفه واحدا من الأبعاد المهمة في الشخصية ، ذات الأثر في سلوك الفرد وتصرفاته (Singer, 1984: 246)، ولم يقتصر التناول البحثي لهذا الموضوع على العاديين فحسب، بل امتد ليشمل أيضاً ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً علي وجه الخصوص .

وفي هذا الصدد يعتمد مفهوم الذات الي حد كبير علي المشاعر والاتجاهات التي يدركها الآخرون نحو الشخص سواء أكان عادي السمع أو معوق سمعياً خاصة من يمثلون أهمية قصوى في حياته خاصة الآباء والأمهات والاخوه والأخوات والأقران والمعلمين، لذلك أكدت معظم الدراسات علي انخفاض مفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً عند مقارنته بالعاديين مثل بولين Pauline (1994)، كابي Kappy (1997) ، Kulwin (1999)، بريسمان Pressman (2001)، سليفستر وآخرون Silvestre et al. (2007)، كريستين Kirsten (2007)، كما أن أفكار المعاقين سمعياً عن ذواتهم تتأثر بدرجة فقدان السمع لديهم أي كلما كانت الإعاقة شديدة انخفض مفهومهم لذواتهم كما يعانوا من الشعور بالنقص وعدم الإحساس بقيمة الذات واستخدام الحيل الدفاعية كما أشارت إلي ذلك دراسة أنا Anna (2001) .

وتحد الإعاقة من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التى تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية ، وبينها العناية

بالذات أو تكوين مفهوم ذات ايجابي أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية، وذلك ضمن الحدود التى تعتبر طبيعية، وقد تنشأ الإعاقة بسبب خلل جسمي أو عصبي أو عقلي أي طبيعة فسيولوجية أو سيكولوجية أو تتعلق بالتركيب البنائى للجسم" (غسان أبو فخر، 1998 : 17).

وفي هذا الصدد، يتأثر مفهوم الذات لدي المعاق بحالته ونتيجة لفقدانه حاسة من حواسه أو طرفا أو نتيجة لوجود أو تشوه في مفهوم الجسم الذي يعد بعدا من أبعاد مفهوم الذات وكذلك تأثير الاتجاهات الاجتماعية التي تصبغها الشفقة والتي يكون لها تأثير سئ أو مشوه علي مفهومه لذاته(حامد عبد السلام زهران، 1980 : 83).

وعلى هذا، كلما نمت مفاهيم اللغة لدى المعاقين سمعياً، كلما نمت المفاهيم التى من خلالها تنمى الخبرات مع تقدم العمر الزمنى والعقلى وبناء علي ذلك يصبح مفهوم الذات أكثر تمايز وكفاءة لديهم (Byrne, 1996 : 231). كما ينمو مفهوم الذات لدي المعاق وفق المعاملة التي يتلقاها من الآخرين، فإذا اسئ إلية حينئذ يشعر بالرفض وعدم التقبل، أو عندما يمر بخبره تقيد حريته وتحرمه من فرص التعبير عن مشاعره أو تحول بينه وبين مقابلة متطلبات البيئة فانه يشعر في هذه الحالة بان العالم باجمعه ضده مما يجعله يكره الاختلاط بالآخرين حتي أفراد أسرته (رمضان القذافي، 1995 : 103).

ولا شك أن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً على مفهوم المعاقين سمعياً لذواتهم ، وعلى هذا فهم فى حاجة إلى التعامل مع الإحباط والفشل وهذا يتطلب الثقة بالنفس والتصميم والعزيمة فإذا أدرك التلاميذ أن النجاح ممكناً وأن الفشل ليس نهاية المطاف، فسوف يصبحون أكثر انفتاحاً

على التعلم ومرونة وأكثر تقبل فى فهم الذات (Hughes, 2001:23)، (Clymer, 1995: 119).

فالتلاميذ المعاقين سمعياً معزلون اجتماعياً فى حجرة الدراسة ومحرومون من الفرص التعليمية بالإضافة إلى التغذية الراجعة، ليس ذلك فحسب بل ربما يؤدى اعتمادهم على الإشارات غير اللفظية إلى تفسيرات خاطئة للتغذية الراجعة، وينتج عن هذا إدراك ذاتى خاطئ للقدرة والتقدم الأكاديمي (Pajares & Schunk, 2002: 8).

وبناء علي ذلك يمثل بناء مفهوم ذات إيجابى وثابت لدى المعاق سمعياً مساعدة المحيطين به الخطوة الأولى والأهم فى بناء شخصية المعاق سمعياً ودفعه إلى المشاركة فى الحياة الاجتماعية والتمتع بصحبة أفراد مجتمعه وذلك يتوقف على:

- سرعة اكتشاف الإعاقة السمعية والبدء فى تدريب الطفل وتعليمه مبكرا خاصة فى الشهر الثامن من عمره وتقع على الوالدين مسئولية اكتشاف إعاقة طفلهما حيث يكون هناك تشابك فى نمط السلوك فى الشهور المبكرة الأولى بين الأطفال المعاقين سمعياً والعاديين.
- درجة تقبل كل من الأب والأم لطفلهما المعاق سمعياً والتعامل معه بأساليب تربوية سوية بعيدا عن التفريط والإفراط .
- درجة إدراك الأقارب والجيران لطبيعة الإعاقة السمعية ووسائل التفاعل معهم.
- مدى تقبل المجتمع بمؤسساته المختلفة وتنظيماته للإعاقة السمعية والمساعدات التى يقدمها لهم، لأن مشكلة الطفل المعاق سمعياً هى مشكلة المجتمع ككل ويجب أن يكون المجتمع مدركا للمسئوليات الملقاة عليه تجاه المعاقين ومنهم الصم وضعاف السمع .

• إشـراك الأطفـال المعـاقين سمعيـاً مـع العـاديين بعـضا مـن اليـوم فـى الفصول الدراسية وذلك يساعدهم على التعرف على وسائل جديدة للاتصال من خلال تعديل سلوكه للتعامل مع العاديين وبناء علاقات اجتماعية وكذلك مساعدة الأطفال العاديين على التعامل مع الأطفال المعـاقين سمعيـاً وقبـولهم بيـنهم ممـا يزيـد مـن الاحـساس بالانتمـاء والمشاركة لديهم (عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات أحمد، 1979 :178- 179).

ممـا سـبق يتـضح، انـه إذا كـان المفهـوم الـسالب يمثـل مـشكلة ويقف حائلا أمـام الأطفـال العـاديين في الطريـق إلـي التوافـق النفسي فمـا بالنـا بالأطفـال ضـعاف الـسمع الـتي تقـف الإعاقـة حـائلاً آخـر أمـام هـذا التوافق مما يدعو جميع الباحثين متكاتفين إلي الوقوف جنباً إلـي جنـب إلـيهم للعمـل الجـاد علـي تنميـة مفهـومهم لـذواتهم وإزالـة تلـك الحـواجز وصـولاً بهـؤلاء الأطفـال إلـي القـرب مـن الـصحة النفـسية الكاملـة بقـدر المستطاع .

وسيعرض معدا الكتاب بعض الدراسات والبحوث المرتبطة بهذا المحور

هـدفت دراسـة **حمـدى محمـد عرقـوب** (1992) إلى معرفـة نـوع العلاقة بين الاتجاهـات الوالديـة نحـو الأطفـال المعـاقين سمعيـاً ومفهـومهم عن ذاتهم، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامهـا (51) تلميـذا وتلميـذة من المعاقين سمعياً الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (9- 13) سنة، واستخدم الدراسة مجموعة من الأدوات وهى(مقياس الاتجاهات الوالدية بـصورتيه الجماعيـة والفرديـة - مقيـاس مفهـوم الـذات للأطفـال - اختبار الذكاء غير اللفظى - اختبار رسم الرجل - مقياس المستوى

الاجتماعى والاقتصادى - استمارة المقابلة)، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة بين اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم المعاقين سمعياً وبين مفهوم الذات لدى الأطفال وشعورهم بالنقص وعدم الإحساس بقيمة الذات- توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مجموع الاتجاهات الخاطئة لآباء المعاقين سمعياً وبين مفهوم الذات لأطفالهم المعاقين سمعياً - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السواء الوالدى تجاه الإعاقة السمعية وبين مفهوم الذات لهؤلاء الأطفال.

قامت دراسة كونير **Conyer** (1992) بتحديد العوامل التى تسهم فى التقبل الاجتماعى ومفهوم الذات واللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمى لدى الطلاب العاديين وضعاف السمع والصم، وتكونت عينة الدراسة من(25) طالباً من العاديين ،(5) طلاب من الصم، (5) طلاب من ضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(13- 17) سنةً، واستخدمت الدراسة ادوات تتمثل في (مقياس فانيلاند للسلوك التكيفى، مقياس باير – هاريس لمفهوم الذات، مقياس تقدير الأقران وبطاقة ملاحظة للمعلم)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة عكسية بين تصورات الطلاب الصم وضعاف السمع عن ذواتهم وبين تقبلهم من خلال أقرانهم الصم وضعاف السمع، وأن التقبل الاجتماعى لدى الطلاب الصم وضعاف السمع قد يتأثر بدرجة أكبر منها لدى العاديين بجنس المفحوص، حيث أن الذكور من العاديين يتقبلون الإناث الصم وضعاف السمع بمعدل أكبر من الذكور الصم، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطلاب العاديين والصم وضعاف السمع فى تقديرات الذات على مقياس مفهوم الذات وإدراك التقبل الاجتماعى.

استهدفت دراسة هيرستون **Hairston** (1994) المقارنة بين مفهوم الذات لدي التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات مثل (السلالة – الجنس – الإقامة)، طبقت الدراسة علي عينة قوامها (640) تلميذا من الصم وضعاف السمع منهم (530) من الصم وضعاف السمع البيض، (110) من الصم وضعاف السمع السود، وتوصلت الدراسة إلي : انه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدي التلاميذ الصم وضعاف السمع تبعا للسلالة والإقامة، التلاميذ الصم وضعاف السمع السود في مدارس المدن الكبيرة لديهم مفهوم ذات ايجابي بالمقارنة بأقرانهم الصم وضعاف السمع السود في المدارس المحلية.

هدفت دراسة بولين **Pauline** (1994) إلي التعرف علي مستوي مفهوم الذات لدي الأفراد المعاقين سمعياً للتحقق من الفرض القائل أن مفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً اقل من العاديين، طبقت الدراسة علي عينة قوامها (28) فردا أصما وضعيف سمع، (25) فردا عاديا ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (20 – 60) سنة، طبقت المقاييس الخاصة بمفهوم الذات، واهم ما توصلت إليه الدراسة أن مفهوم الذات لدي المعاقين سمعياً اقل من العاديين.

قامت دراسة كابي **Kappy** (1997) بالكشف عن العلاقة بين ادراكات الوصم بالإعاقة ومفهوم الذات للمراهقين الصم وذلك لتحديد ما اذا كان المراهقين الصم يحظون بالتوافق مثل اقرأنهم العاديين أم لا . طبقت الدراسة علي (185) مراهقا تم تقسمهم علي النحو التالي : (50) تلميذا من المراهقين ذوو التواصل الشفهي، (53) تلميذا من المراهقين ذوو التواصل الكلي، (82) تلميذا من المراهقين

العاديين، وتوصلت الدراسة إلي أهم النتائج التالية :إدراك المراهقين الصم ذوو التواصل الشفهي أكثر من المراهقين ذوو التواصل الكلي، جعل المراهقين ذوو التواصل الشفهي علي مستوي عال لمفهوم الذات المتعلق بسلوكهم بالمقارنة بأقرانهم ذوو التواصل الكلي، مفهوم الذات لدي التلاميذ العاديين اعلي بصفة عامة بالمقارنة بأقرانهم الصم ذوو التواصل الشفهي والكلي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو الصم والصمم كإعاقة ، فالتلاميذ الصم ذوو التواصل الشفهي لديهم إدراك موجب للصمم كإعاقة بالمقارنة بأقرانهم العاديين .

استهدفت دراسة **جون وسرريد John & Cerrard** (1999) مناقشة تأثيرات النمو اللغوي المبكر والتنشئة الاجتماعية ونماذج البيئة التعليمية علي نمو مفهوم الذات للطفل الأصم وضعيف السمع، وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين هما(أطفال صم وضعاف سمع لآباء صم - أطفال صم وضعاف سمع لآباء عاديين)، وتوصلت الدراسة إلي أن الأطفال الصم وضعاف السمع لآباء صم لديهم مفهوم ذات ايجابي عال بالمقارنة بأقرانهم أطفال صم وضعاف سمع لآباء عاديين .

هدفت دراسة **عبد المنعم الدردير وجابر عبد الله** (1999) : الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً، وبلغ أفراد العينة (36) تلميذاً وتلميذة من المعاقين سمعياً بمدارس قنا ونجع حمادى، وقد توصلت النتائج إلى أن التلاميذ المعاقين سمعياً أكثر إظهاراً للشعور بالوحدة النفسية عند مقارنتهم بالتلاميذ المكفوفين والمعاقين عقلياً، وانخفاضا فى مفهوم الذات لديهم وانخفاض المهارات الاجتماعية لديهم ودافعتيهم للإنجاز، أي وجود علاقة سالبة بين درجات التلاميذ المعاقين

سمعياً فى الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم فى كل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز .

قامت دراسة كلوين **Kulwin** (1999) بالتعرف على الفروق بين مفهوم الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب المعاقين سمعياً والعاديين، وتكونت العينة من (75) طالباً، منهم (36) طالباً من الطلاب المعاقين سمعياً، (39) طالباً من الطلاب العاديين، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تدني مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب المعاقين سمعياً والعاديين لصالح الطلاب المعاقين سمعياً، وأن هناك وجود فروق دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب الأصغر سناً والأكبر سناً لصالح الطلاب الأكبر سناً .

هدفت دراسة أنا **Anna** (2001) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً، طبقت الدراسة على (9) تلاميذ من المعاقين سمعياً منهم (5 ذكور - 4 إناث)، وتم مجانسة العينة فى العمر والذكاء، وتم ملاحظتهم من خلال (17) مقابلة للكشف عن درجة تفكيرهم وتصورهم لذواتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن أفكار المعاقين سمعياً عن ذواتهم تتأثر بدرجة فقدان السمع لديهم، مما يدل على انخفاض مفهوم الذات لديهم بدرجة كبيرة.

استهدفت دراسة بريسمان **Pressman** (2001) الكشف عن نمو مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين سمعياً، والتعرف على سمات تنمية الذات ومعرفة العلاقة بين مفهوم الذات واللغة، شملت عينة الدراسة (53) طفلا أصم، تراوحت أعمارهم ما بين (14- 40) شهر، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث المعاقين سمعياً يرتفع مفهوم الذات لديهن بدرجة أعلى من الذكور مع إبراز أهمية العوامل الأسرية فى نمو مفهوم

الذات لديهن، وأن الأطفال المعاقين سمعياً الذين يصل أعمارهم الزمنية(30) شهر يتزايد لديهم الاعتراف بالذات ولكن بصورة أقل من أقرانهم العاديين المساويين لهم فى العمر الزمنى.

هدفت دراسة **عواض محمد الحربي** (2003) إلي التعرف علي العلاقة مابين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدي الطلاب الصم، تكونت العينة من (81) طالبا أصم بمعهد وبرنامجي الأمل الملحقان بالرياض بالسعودية بالمرحلة المتوسطة، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (13 – 19) سنة، طبقت الدراسة الأدوات التالية(مفهوم الذات – السلوك العدواني – المستوي الاقتصادي الاجتماعي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدي الطلاب الصم، انه لا توجد فروق في مفهوم الذات لدي الطلاب الصم تبعا للبيئة التربوية بمعهد وبرنامجي الأمل الملحقان بالرياض، وإلي وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات لدي الطلاب الصم تبعا لمستوي تعليم الأب لصالح أبناء لآباء تعليمهم أمي ومتوسط، وانه لا توجد فروق في مفهوم الذات لدي الطلاب الصم تبعا لمستوي تعليم الأم .

قامت دراسة سليفستروآخرون **Silvestre et al.,** (2007) التعرف على أهمية النمو اللغوى فى تشكيل مفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، طبقت الدراسة على (56) تلميذا أصم، وبعد المجانسة فى المتغيرات التالية (النوع - الذكاء - العمر - درجة السمع)، طبقت الدراسة الادوات التالية (استبيان لمعرفة نمو الذات - مقياس السلوك التوافقى والنفسى)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين نمو مفهوم الذات وكفاءة المحادثة اللغوية لدى المعاقين سمعياً، أى كلما تحسنت المحادثة اللغوية الإشارية لدى المعاقين سمعياً تحسن مفهوم الذات ولكن بصورة أقل عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين المساويين لهم فى العمر الزمنى.

هدفت دراسة كزيستين **Kirsten** (2007) إلى الكشف عن تصورات الهوية الذاتية وتأثيرها على النمو اللغوى لدى التلاميذ المعاقين سمعياً ، وكيف أن هؤلاء التلاميذ المعاقين سمعياً يتزايد الاهتمام لديهم بهويتهم الذاتية عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين، طبقت الدراسة فى نيوزيلندا على عينة من التلاميذ المعاقين سمعياً مستخدمة (مقياس الهوية الذاتية ، بالإضافة إلى إجراء الباحثة (10) مقابلات جماعية للكشف عن الهوية الذاتية ، وبعد تحليل المقابلات توصلت الدراسة إلي أن التلاميذ المعاقين سمعياً لديهم الميل للظهور وتقرير مصيرهم بذواتهم من خلال التفاعل مع مجتمعهم وأسرهم بشكل يختلف عن أقرانهم العاديين المساويين لهم فى العمر الزمنى، بما يؤثر سلبيا على درجة نمو مفهوم الذات لديهم.

استهدفت دراسة أبولا **Abiola** (2007) الكشف عن تأثير بداية فقدان السمع، ونوع الجنس ومفهوم الذات الأكاديمي في اللغة الانجليزية ، طبقت الدراسة علي (100) مدرسة من المدارس الثانوية علي طلاب الصف الثالث الثانوي وكانت هناك جلسة يستمع فيها الطلاب يحدد فيها الباحث حجم ضعف السمع. وكتابة تقارير للسمع، استخدمت الأدوات التالية(مفهوم الذات الأكاديمي - البيانات الشخصية للطلاب - اختبار في مادة اللغة الإنجليزية)، وقد توصلت الدراسة إلي أن الطلاب ضعاف السمع أفضل في مفهوم الذات الأكاديمي من الطالبات، ولذلك فقد أوصي بأن المدرسين وواضعي المناهج الدراسية ينبغي أن ينظروا إلى هذه النتائج على نحو كاف في التعليم وتطوير المناهج الدراسية



دراسة ميدانية بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع

إعداد

د/سيناس ربيع عبد النبي وهدان

ملخص الدراسة

- مقدمة .
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة.

إجراءات الدراسة ومنهجها

مقدمة

أولاً :منهج الدراسة

ثانياً : عينة الدراسة .

ثالثاً : أدوات الدراسة .

رابعاً: خطوات الدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها.

ثانيا: ملخص النتائج:

ثالثاً : التوصيات والدراسات المقترحة .

ملخص الدراسة

مقدمة:

ظهرت على ساحة الألفية الثالثة أساليب حديثة تتلاءم مع مستويات وقدرات التلميذ ضعيف السمع منها التعلم التعاوني، فحولت دور معلم التربية الخاصة من مجرد مؤدى إلى موجه ومرشد ومقيم وانعكس ذلك على دور هذا التلميذ من مجرد متلقى سلبي إلى متفاعل نشط، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ما حققه ذلك الأسلوب من تفاعل بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض على حسب إمكاناتهم التحصيلية والانفعالية والشخصية من جانب، وبين المعلم من جانب آخر ،ويعانى التلاميذ ضعاف السمع من انخفاض مستوى مفهوم الذات نتيجة انخفاض مهارات التواصل الناجمة عن الإعاقة السمعية، ومن خلال الإطلاع على أدبيات أسلوب التعلم التعاوني تبين فاعليته فى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والتلاميذ ضعاف السمع بصفة خاصة.

ويهدف التعلم التعاوني إلى تعلم الأفراد كيف يحبون بعضهم البعض ويحبون مدرستهم ومعلميهم ويتعلمون المهارات الاجتماعية، والتعلم التعاوني لا يعنى جلوس التلميذ بجوار زميله أو أن يؤدى أحدهما عملا والآخر يشاهده، ولكنه أعمق من ذلك بكثير فهو نوع من الاعتماد الداخلي الإيجابي بين الأفراد (إما أن ننجح معا أو العكس) (Johnson & Johnson, 1986: 6-9).

وفى هذا الصدد، فإن للتعلم التعاوني مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية يشجع التلاميذ من خلالها ويطلب منهم العمل معا فى مهام معينة (Presseisen, 1992:1).

وكلما كانت المجموعة غير متجانسة أي متفاوتة القدرات كلما كان أداؤها أفضل، وذلك لأن التلاميذ ذوى القدرات العالية يساهمون بفاعلية فى تحسين قدرات باقي أفراد مجموعاتهم ذوى القدرات المتوسطة والمنخفضة (Johnson & Johnson, 1988: 1).

حيث أن استخدام التعلم التعاوني يؤدى إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ، فهو يؤكد على تعلم التلاميذ معا من خلال تواجدهم فى مجموعات من التلاميذ مختلفي القدرات (Adams, 1990: 6).

ولكى ينجح التعلم التعاوني لابد من توافر شرطين أساسيين أولهما: أهداف الجماعة، ثانيهما: مسئولية الفرد، فكل فرد فى الجماعة يسعى إلى تحقيق أهدافها بأقصى ما يمتلكه من إمكانات وقدرات، وفى الوقت ذاته ينجز كل ما يسند إليه من مهام وابتكار كل الطرق والأساليب المتاحة لمساعدة أعضاء مجموعته للوصول إلى الهدف المنشود (Kagan, 1990: 15-28).

ويعاني المعاق سمعيا من الانطواء والعزلة والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض مفهوم الذات ونقص في المهارات الاجتماعية وهذا ما تؤكده الأبحاث والدراسات، وغالباً ما يكون ذلك راجعاً إلى الإعاقة لدى الطفل أو بسبب الاتجاهات السلبية الخاطئة نحوهم، وعلى الرغم من أن الطفل المعاق سمعياً يفتقر إلى اللغة والتي تعتبر أداه التواصل مع الآخرين فأنه يعاني إلى جانب ذلك كثيراً من المشكلات النفسية والانفعالية والتي وعاني منها الأطفال العاديون (سري محمد رشدي ، 2004 :18).

ولا شك أن الأطفال المعاقين سمعيا بصفة عامة وضعاف السمع علي وجه الخصوص يعانون من انخفاض مستوي مفهوم الذات كما

أكدت علي ذلك بعض الدارسات السابقة منها دراسة أنا Anna (2001)، دراسة كريستين Kirsten (2007)، لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي : ما أثر برنامج قائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع ؟، **ويتفرع منه التساؤلات التالية:**

1- ما مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدي الأطفال ضعاف السمع ؟

2- ما مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تحسن الأداء التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدي الأطفال ضعاف السمع ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ضعاف السمع من خلال برنامج قائم علي التعلم التعاوني، والتعرف على مدى استجابة التلاميذ ضعاف السمع للبرنامج المقدم، لذا تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الهدف الرئيس التالي :الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع .

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية :

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، إذ أن المتغيرات التي يتعرض لها البحث تمثل جانباً مهماً في حياة

الطفل ضعيف السمع، فالتدريب علي التعلم التعاوني يعزز التفاعل الاجتماعي مع الأخريين، ومن ثم تنمية مفهوم الذات .

- كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت – في حدود إطلاع الباحثة – استخدام برنامج قائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها إعداد برنامج قائم علي التعلم التعاوني، مخصص للأطفال ضعاف السمع وفقاً لخصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب مع احتياجاتها .
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال محاولة الباحثة إعداد اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية يتلائم مع قدرات وإمكانات الأطفال ضعاف السمع.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الاتى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي رتـب أداء المجموعتين التجريبيـة و الـضابطة علـى أداء أبعـاد مقيـاس مفهـوم الـذات والدرجـة الكليـة فـى القيـاس البعـدى لـصالح المجموعـة التجريبية.

4- توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي رتـب أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فـى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية و نتائجها بالعينة و الأدوات و المعالجات الإحصائية المستخدمة فى الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (24) تلميذ ضعيف سمع بالصف السادس الابتدائي، والمقيمين إقامة داخلية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفرالشيخ ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بـين (10.11 ـ 11.11) سنة، بمتوسط (11.4) سنة، وانحراف معيارى(0.55)، وقد تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (95- 110)، بمتوسط (103.45) سنوات، وانحراف معيارى (4.69)

الأدوات المستخدمة:

1 - اختبار الذكاء المصور...........إعداد/ أحمد ذكى صالح 1978

2 – مقياس مفهوم الذات للأطفال..............إعداد/ أحمد عز الدين الأشول 1984

3- مقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي المطور للأسرة المصرية، إعداد/محمد محمد بيومى خليل (2000):

4 - اختبـــار تحـــصيلى فـــى مـــادة الدراســـات الاجتماعيـــة لـدى الأطفـال ضـعاف الـسمع المقيـدين بالـصف للـصف الـسادس الابتدائي........... .... إعداد/ الباحثة

5 – البرنـامج التـدريبي القـائم علـي مهـارات الـتعلم التعـاوني.............. إعداد/ الباحثة.

النتائج:

1- توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي رتـب أداء المجموعـة التجريبيـة علـى أداء أبعـاد مقيـاس مفهـوم الـذات والدرجـة الكليـة فـى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي رتـب أداء المجموعـة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطي رتـب أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الـذات والدرجـة الكلية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـطي رتـب أداء المجموعتين التجريبيـة و الـضابطة علـى أداء الاختبـار التحـصيلي فـى القيـاس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

ملخص باللغة الانجليزية

Introduction

Cooperative learning as a new strategy for hard of hearing students helps teacher not to be just sender of information , but a guide and a collaborator. Accordingly , students become active , collaborative learner , not just a receiver of information . This will

not possible unless there is interaction between and among teacher and students on one side , and students and their peers on the other side .

Hard – hearing students have low self – concept due to low levels of communication kills . A growing body of research indicates the effectiveness of Cooperative learning strategies on developing self – concept of special needs students in general , and specifically hard – hearing students.

The main aim of Cooperative learning is teaching students how to love one another , their schools and teachers , and work in groups (social skills) . Cooperative learning for students does not mean that on student sits beside his classmate watching him while performing a certain task , but is a kind of interdependence (Johnson & Johnson, 1986: 6-9)

Presseisen, (1992) states that Cooperative learning is a set of learning strategies that promote students to work together (P.1)

The more heterogeneous students are in the group , the better their performance are , as high – performance students help their low – performance students (Johnson & Johnson, 1988: 1).

Students ; through cooperative learning lean in group , and this helps them develop their social skills (Adams, 1990: 6).

For cooperative learning to be successful , there are two perquisites: the group objectives , and individual responsibility . Each individual seeks to achieve group's goals as much as possible .. At the same time , takes over his responsibility in order to

help the other members of the group (Kagan , 1990 , P. 15-28) .

A bulk of literature states that Hard – Hearing students suffer from isolation , loneliness, poor self – concept and limited social skills . This is due to the handicap and attitude towards it (Seri , 2004:18) .

Anna (2001) , and Kirsten (2007) both stated that hard- hearing students have poor self – concept . Thus, **this study addresses the following questions :**

1- Are there statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on the dimensions of the self – concept scale ?
2- Are there statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on achievement test ?
3- Are there statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on the dimensions of the self – concept scale ?
4- Are there statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on achievement test ?

Purposes :

The main purpose of this research study was to develop self – concept of hard- hearing students and their academic achievement in social studies through a cooperative learning program .

Significance :

(1) Theoretical Significance

a. The Significance of this research study lies in the topic it deal with , whereas the variables being studied are important in the life of hard – hearing

student . Cooperative learning training stimulates social interactions with others , as well as developing self concept .

b. The rarity of studies that used a cooperative learning based program to develop self concept in hard- hearing students .

(2) Implicational Significance

a. Developing a cooperative learning based program for hard – hearing students.

b. Developing a social studies achievement test for hard – hearing students.

Hypotheses :

1- There are statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on the dimensions of the self – concept scale in favor of post testing.

2- There are statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on Achievement test in favor of post testing.

3- There are statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on the dimensions of the self – concept scale in favor of experimental group.

4- There are statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on achievement test in favor of experimental group.

Limitations

This research study is limited to participants , instrumentations , and statistical methods used by the researcher.

Participants

Twenty – four hard – hearing six graders participated in this research study. They aged 10.11 to 11.11 years (M= 11.4 , SD = 0.55) , and had IQ of 95 to 110 (M= 103.45, SD = 4.69) .

Instrumentation

1- Non – verbal intelligence test (Saleh , A , 1978)
2- Children self – concept scale (Al Ashwal , 1984)
3- Advanced social – economic – cultural level of Egyptian Family scale (Baeomy , 2000)
4- Achievement test (By researcher)
5- Training program (By researcher)

Findings

1- There are statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on the dimensions of the self – concept scale in favor of post testing.
2- There are statistical differences in mean ranks in pre- post testing for experimental group on Achievement test in favor of post testing.
3- There are statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on the dimensions of the self – concept scale in favor of experimental group.
4- There are statistical differences in mean ranks in post testing between experimental and control groups on achievement test in favor of experimental group.

مقدمة :

ظهرت على ساحة الألفية الثالثة أساليب حديثة تتلاءم مع مستويات وقدرات التلميذ ضعيف السمع منها التعلم التعاوني، فحولت دور معلم التربية الخاصة من مجرد مؤدى إلى موجه ومرشد ومقيم وانعكس ذلك على دور هذا التلميذ من مجرد متلقى سلبى إلى متفاعل نشط، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ما حققه ذلك الأسلوب من تفاعل بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض على حسب إمكاناتهم العقلية والتحصيلية والانفعالية والاجتماعية من جانب، وبين المعلم من جانب آخر، ويعانى التلاميذ ضعاف السمع من انخفاض ملحوظ فى مستوى مفهوم الذات نتيجة انخفاض مهارات التواصل الناجمة عن الإعاقة السمعية ، ومن خلال الإطلاع على أدبيات أسلوب التعلم التعاوني تبين فاعليته فى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى التلاميذ بصفة عامة وذوى الاحتياجات الخاصة علي وجه الخصوص .

ويهدف التعلم التعاوني إلى تعلم الأفراد كيف يحبون بعضهم البعض ويحبون مدرستهم ومعلميهم ويتعلمون المهارات الاجتماعية ، والتعلم التعاوني لا يعنى جلوس التلميذ بجوار زميله أو أن يؤدى أحدهما عملاً والآخر يشاهده، ولكنه أعمق من ذلك بكثير فهو نوع من الاعتماد الداخلى الإيجابى بين الأفراد (إما أن ننجح معاً أو العكس) (Johnson & Johnson, 1986: 6-9).

وفى هذا الصدد ، فإن التعلم التعاوني يمثل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية يتم خلالها تشجيع التلاميذ على العمل معا فى مهام معينة (Presseisen, 1992:1).

وكلما كانت المجموعة غير متجانسة أى متفاوتة القدرات كلما كان أداؤها أفضل، وذلك لأن التلاميذ ذوى القدرات العالية يساهمون بفاعلية فى تحسين قدرات باقى أفراد مجموعاتهم ذوى القدرات المتوسطة والمنخفضة (Johnson & Johnson, 1988: 1).

حيث أن استخدام التعلم التعاوني يؤدى إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ، فهو يؤكد على تعلم التلاميذ معا من خلال تواجدهم فى مجموعات من التلاميذ مختلفى القدرات (Adams, et al.,1990: 6).

ولكى ينجح التعلم التعاوني لابد من توافر شرطين أساسيين أولهما: أهداف الجماعة، **ثانيهما:** مسئولية الفرد، فكل فرد فى الجماعة يسعى إلى تحقيق أهدافها بأقصى ما يمتلكه من إمكانات وقدرات، وفى الوقت ذاته ينجز كل ما يسند إليه من مهام وابتكار كل الطرق والأساليب المتاحة لمساعدة أعضاء مجموعته للوصول إلى الهدف المنشود (Kagan, 1990: 15-28).

ولعل الميزة الأساسية فى استخدام التعلم التعاونى تتمثل فى المشاركة التعاونية، حيث يشعر التلميذ بأنه شريك فعال فى الموقف التعليمي، وتكون عليه مسئولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل التعاوني للمجموعة التى ينتمي إليها، كما يقدم للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف وحل المشكلة، وينمى مفهوم الذات الايجابي والمهارات المعرفية لديهم ويساعد فى تعديل سلوكياتهم إلى الأفضل (Lee & Luck, 1991: 137).

ولهذا، يفضل كل من المعلمين والتلاميذ التعلم التعاوني لإظهار اتجاهات إيجابية حيال تطبيقها، ولذلك وجد اهتماما كبيرا بسبب

إمكانية استخدامه كبديل للفصل التقليدي، حيث أن لكل فرد منهم مسئولية معينة وأدوار محددة لابد أن يمارسها، وعليه يصبح كل تلميذ مسئول عن تعلمه وعن تعلم باقى أعضاء مجموعته، وفى أثناء ذلك تنمو لديهم العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية والأكاديمية (William, 1997: 3799-3800).

وبناء على ذلك، ظهر التعلم التعاوني كمحاولة جادة للنمو المعرفي لدى الطلاب وكأحد الاستراتيجيات القائمة على التغير المفاهيمي وذلك عن طريق خلق بيئة صفية توفر وضعاً اجتماعياً تعاونياً بين المتعلمين، يشاركون فيه معا فى البناء المعرفى (نجاة على توفيق، 2005: 325).

ومما سبق عرضه، يتضح أن التعلم التعاوني يهدف إلى تطوير أساليب التدريس، وتحفيز التلاميذ من خلال المشاركة الفعالة فى بيئة التعلم المنظمة أو التفاعل مع البرامج المقدمة على حسب قدراتهم وإمكاناتهم والعمل على بذل أقصى جهد ممكن للوصول إلى الهدف المنشود. وأن التعلم التعاوني يساهم بشكل فعال فى إكساب التلاميذ العديد من الخصائص الشخصية المرغوبة مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسئولية، الإنصات للآخرين، حب العمل واحترامه وتقديره، واحترام آراء الآخرين، مما يترتب عليه مفهوم الذات الإيجابي.

وتوجد الكثير من المعاقات التى تعوق تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك يشمل درجة التفاعل وجو الأسرة، لذا فإن الاختلافات بين هؤلاء الأطفال وبين العاديين فى تكوين هذا المفهوم تكمن في ضعف قدرة ضعيف السمع أثناء اتصالاته مع الناس وعلاقاته الشخصية المتبادلة مع الآخرين تكاد تكون ضعيفة للغاية

وأن التفاعل الشخصي له غالباً ما يكون منخفضاً (هدى محمد قناوي، 1982 : 113).

ويؤدى ذلك إلى تأخر فى تكوين مفهوم الذات حتى يتسنى للأصم وضعيف السمع إيجاد وسائل اتصال مع المحيطين به ودرجة تفهمهم لاعاقته وتفاعلهم معها، وهذا يتوقف على اتجاهات الوالدين ومدى تقبلهم لإعاقه طفلهما، فالطفل المعاق سمعياً يجد صعوبة فى الاتصال الفكري مع الناس لأن رسائله إليهم ورسائلهم إليه تقطع عليه لذة لعبة أو أى نشاط آخر (عبدالمجيد عبدالرحيم، لطفى بركات أحمد، 1979 : 180).

ويعاني المعاق سمعياً من الانطواء والعزلة والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض مفهوم الذات ونقص في المهارات الاجتماعية وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات، وغالباً ما يكون ذلك راجعاً إلى الإعاقة لدى الطفل أو بسبب الاتجاهات السلبية الخاطئة نحوهم، وعلى الرغم من أن الطفل المعاق سمعياً يفتقر إلى اللغة والتي تعتبر أداه التواصل مع الآخرين فأنه يعاني إلى جانب ذلك كثيراً من انخفاض ملحوظ فى مفهوم الذات (سري محمد رشدي ،2004 :18).

ولا شك أن الأطفال المعاقين سمعياً بصفة عامة وضعاف السمع علي وجه الخصوص يعانون من انخفاض فى مستوي مفهوم الذات، كما أكدت علي ذلك بعض الدارسات والبحوث السابقة منها دراسة أنا Anna (2001)، دراسة كريستين Kirsten (2007)، لذا هم في مسيس الحاجة إلي أسلوب يراعى خصائصهم وقدراتهم و يحسن هذا المفهوم وهذا ما تسعي إليها الدراسة الحالية .

مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظات الباحثة فى أثناء زيارتها الميدانية لبعض مدارس الأمل للمعاقين سمعياً بمحافظة كفر الشيخ، وإيماءاً لتكرار شكاوى أولياء الأمور والمعلمين من حيث انخفاض مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ضعاف السمع الناجم عن التأثير السلبي لإعاقتهم السمعية.كما يعانى الطفل ضعيف السمع من المشكلات اللغوية المتمثلة فى اللغة والحديث والتواصل، كما يعانى فى الوظائف التعليمية والاجتماعية والنفسية مما يؤثر سلبا على مفهوم الذات والثقة بالنفس والدافعية والاتزان الانفعالي (Witte & Wynanmd, 1994:10). كما أن المعاقين سمعياً أكثر حساسية لمشكلات التوافق، والتى تظهر أكثر خارج الأسرة، وفى التواصل مع أفراد المجتمع ويرجع ذلك إلى أن شخصيتهم تتسم بالسلبية والجمود فى المواقف الاجتماعية، مما ينتج عنه مفهوم الذات السلبي والعدوانية وعدم التوافق الشخصى (وليد السيد خليفة ومراد علي عيسي، 2006 : 662). كما أن مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجتهم وعلاقاتهم برفاقهم فى المدرسة، لذلك فإن أهم المشكلات الشائعة التى يعانى منها الأطفال ضعاف السمع داخل الإطار المدرسي تكوين علاقات مع الرفاق وصعوبة صنع القرار والسلوك العدواني ومفهوم الذات السلبي.وفى مجال الاضطرابات العقلية والتعليمية قد ثبت انخفاض مستوى مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً، لذا فنحن فى مسيس الحاجة إلى تعديله من خلال أساليب التعاون لدى هذه الفئة وهذا ما أكدته دراسة Anna (2005)، وبناء على ذلك يظهر الطفل ضعيف السمع انخفاضاً واضحاً فى مفهوم الذات

الناجم عن تأثير الإعاقة السلبي، وقد يترتب على ذلك ضعف تقديره لذاته وعدم ثقته بنفسه، وعدم تحمل المسئولية، وعدم إحساسه بالأمن والشعور بالنقص والدونية- وفى حدود علم الباحثة - لا توجد دراسة تم إجراؤها في مجال ضعاف السمع تناولت أسلوب التعلم التعاوني ودوره فى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى التلاميذ ضعاف السمع. ومما سبق يتضح أن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً فى نقص التواصل مع الآخرين و تدنى مفهوم الذات لدى ضعاف السمع .

لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي : ما أثر برنامج قائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع ؟، **ويتفرع منه التساؤلات التالية:**

1- ما مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدي الأطفال ضعاف السمع ؟

2- ما مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تحسن الأداء التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدي الأطفال ضعاف السمع ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ضعاف السمع من خلال برنامج قائم علي التعلم التعاوني، والتعرف على مدى استجابة التلاميذ ضعاف السمع للبرنامج المقدم، لذا تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الهدف الرئيس التالي: الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تأتي ضمن الاهتمام المحلي والعالمي بفئة الأطفال ضعاف السمع من خلال البرامج التدريبية التي تجعل المجتمع يحد من أثارها فتنعكس إيجاباً علي شخصية هؤلاء الأطفال ومن ثم تنمية مفهوم الذات. وتتمثل أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والتطبيقية كما يلي :

أولاً : الأهمية النظرية :

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، إذ أن المتغيرات التي يتعرض لها البحث تمثل جانباً مهماً في حياة الطفل ضعيف السمع، فالتدريب علي التعلم التعاوني يعزز التفاعل الاجتماعي مع الأخريين، ومن ثم تنمية مفهوم الذات .
- كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت – في حدود إطلاع الباحثة – استخدام برنامج قائم علي التعلم التعاوني فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها إعداد برنامج قائم علي التعلم التعاوني، مخصص للأطفال ضعاف السمع وفقاً لخصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب مع احتياجاتها.
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال محاولة الباحثة إعداد اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية يتلائم مع قدرات وإمكانات الأطفال ضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية : Effectiveness

هى قدرة الشئ على التأثير، والمقصود بها فى الدراسة الحالية إمكانية تأثير برنامج قائم على التعلم التعاوني في مفهوم الذات والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأداء أقرانهم المجموعة الضابطة في القياس البعدي .

البرنامج : Program

هو خطة تعليمية قائمة على أسلوب معين يحتوى على مجموعة من التدريبات المقترحة لتحقيق أهداف محددة، وفى البحث الحالى يعرف بأنه مجموعة من الأنشطة والتدريبات فى مادة الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضعاف السمع والقائمة على تكامل المعلومات المجزئة التعاونى والتى تعمل على المشاركة الفعالة للتلاميذ معاً لتنمية مفهوم الذات الايجابى.

التعلم التعاوني : Cooperative Learning

هو طريقة لتكوين جماعات صغيرة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، بحيث يحقق الجميع هدف التعلم عن طريق التخطيط المشترك واتخاذ القرار(جابر عبد الحميد جابر، 2001: 296) .

وتعرفه الباحثة في الدراسة الحالية بأنه الإستراتيجية التي تقوم على تنظيم وتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين تتكون كل مجموعة من ستة تلاميذ غير متجانسين تحصيلياً، ويُكلف كل منهم بمهمة ويُعاون بعضهم البعض، فيناقشون الأفكار، والمعلومات، و الآراء، ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها، مع تحمل مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم، ويحصلون على المكافأة بناءً على أداء مجموعتهم .

مفهوم الذات : Self – concept

هو تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته كما إنه يحدد إنجاز الفرد الفعلي ويظهر جزئيا فى خبراته بالواقع واحتكاكه به ويتأثر تأثيرا كبيرا بالأحكام التى يتلقاها من الأشخاص ذوى الأهمية الانفعالية فى حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه (عادل أحمد الأشول، 1984 : 5).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ ضعيف السمع على الأداء فى مقياس مفهوم الذات - إعداد/عادل أحمد الأشول (1984) .

الأطفال ضعاف السمع: Hard of hearing children

هم الذين يستخدمون وسيلة سمعية توظف ما تبقى لديهم من حاسة السمع بدرجة تكفي للتجهيز الناجح لاكتساب اللغة (Black &Berdine, 1981: 165).

وتعرفهم الباحثة بأنهم التلاميذ الذين يعانون من فقدان سمعي يتراوح مابين 40- 70 ديسبل Decible [(*)] بالصف السادس الابتدائي ويدرسون جنبا إلي جنب مع التلاميذ الصم بنفس الفصول ويقيمون إقامة داخلية بمدرسة الأمل بمدينة كفر الشيخ للصم وضعاف السمع.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة والأدوات المستخدمة في الدراسة، تكونت العينة من (24) تلميذا من ضعاف السمع بالصف السادس

(*) الديسبل : هي وحدة تقاس بها شدة الصوت.

الابتدائي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفر الشيخ، تم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولقد تم مجانستهم في المتغيرات التالية :(العمر الزمني - الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي - مفهوم الذات - والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية) قبل بداية التدريب.

أدوات الدراسة :

1 - اختبار الذكاء المصور.......................أعداد/أحمد ذكى صالح 1978

2 – مقياس مفهوم الذات للأطفال.................. أعداد/عادل عز الدين الأشول 1984

3- مقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي المطور للأسرة المصرية، إعداد/محمد محمد بيومى خليل (2000)

4 - اختبار تحصيلى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع المقيدين بالصف السادس الابتدائي.................. إعداد/ الباحثة

5 – البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التعلم التعاوني...إعداد/ الباحثة

استفادت الباحثة من نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يأتي :

1- استفادت الباحثة من نتائج بعض الدراسات السابقة في جدوى التدريب في ضوء استراتيجيات التعلم التعاوني وبعض الأدوات المستخدمة مع المعاقين سمعياً، كما أكد علي ذلك كل من دراسة كايبيسى وولسون Caissie & Wilson (1995)، دراسة إبراهيم القاعود (1995)، دراسة ميللر Miller (1995) دراسة بلس و ليتا Pleiss & Luta (1998)، دراسة حمدى

عبدالعظيم البنا (1999)، دراسة وليد خليفة ومراد عيسي (2006) وان كانت تختلف معهم جميعا في العينة ونوع الفئة والإستراتيجية القائم عليها البرنامج.

2- استفادت الباحثة من دراسة بيرو Biro (2000) في اختيار المرحلة الابتدائية حيث كانت من ضمن نتائجها استفادة تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً وان كانت تختلف معها في المتغيرات التابعة والبيئة والعينة.

3- تختلف الباحثة كلية مع بعض الدراسات في العينة والأدوات والمتغير التابع والبيئة رغم استفادتها منهم في تصميم الدراسة وبعض الأدوات ، وكذلك نجاح التعلم التعاوني مع ذوي الاحتياجات الخاصة مما زادها اطمئنان وثقة في خوض تجربة الدراسة الحالية مع الأطفال ضعاف السمع مثل دراسة كاى Kay (1994)، دراسة محرز عبده يوسف الغنام (2000) ، دراسة محمد إبراهيم جاد (2006)، دراسة ماجد محمد عثمان (2008) .

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة:

نظرا لصغر عدد أفراد عينة الدراسة، فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبى على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف اختبار مدى صحة فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاته، **ويمكن حصر أساليب المعالجة الإحصائية فيما يلى:**

1- اختبار مان ويتني Mann- Witney للكشف عن دلالة الفروق للمجموعات المستقلة .

2- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ويستخدم لحساب دلالة الفروق للمجموعات المرتبطة . (فؤاد البهي، 1979 : 354 – 358)

3- اختبار " ت " T Test ويستخدم لحساب دلالة الفروق للمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة .

4- الإحصاء الوصفي المتمثل في (المتوسط – الانحراف المعياري.......) .

5- معامل سهولة وصعوبة مفردات الاختبار ومعامل تمييز مفردات الاختبار، معامل الارتباط لبيرسون.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة ومنهجها :

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة التى قامت بها الباحثة لاختبار صحة فروض الدراسة، والتى تتضمن ما يلى: منهج الدراسة وعينة الدراسة وكيفية انتقائها والإجراءات التى تمت لمجانستها، ويلى ذلك عرض للأدوات التى استعانت بها لاختيار عينة الدراسة والتى تتضمن (متغير الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ومفهوم الذات والاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية)، ثم وصف للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبى القائم علي التعلم التعاوني، ثم عرض لخطوات الدراسة الحالية.

أولا: منهج الدراسة:

أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج تدريبى قائم علي التعلم التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع فقد استخدمت المنهج التجريبى حيث قامت الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين. مجموعة ضعاف السمع (التجريبية) ومجموعة ضعاف السمع (الضابطة) وبعد مجانستهما فى العمر الزمنى ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ومفهوم الذات والاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج، ثم تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لذلك البرنامج.

ثانيا: عينة الدراسة:

أ – عينة الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الدراسة عينة الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بتقنين الأدوات والتى تكونت من (30) تلميذاً ضعيفاً سمع بالصف السادس بمدرستي الأمل للصم وضعاف السمع ببلطيم والزعفران محافظة كفرالشيخ، بغرض التعرف علي الخصائص السيكومترية لأدوات

الدراسة الحالية والمتمثلة فى (اختبار الذكاء - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي - مقياس مفهوم الذات - اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية)، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التى يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة الأساسية.

ب-عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (24) * تلميذاً ضعيفاً سمع بالصف السادس الابتدائي، والمقيمين إقامة داخلية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفرالشيخ ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10.11 - 11.11) سنة، بمتوسط (11.4) سنة، وانحراف معيارى(0.55)، وقد تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (95- 110)، بمتوسط (103.45)، وانحراف معيارى (4.69)، وقد كان وراء اختيار هذه المدرسة لإجراء الدراسة الحالية بها عدة مبررات منها:

استعداد إدارة المدرسة للتعاون(*) مع الباحثة بجدية، والسماح بإجراء تجربة الدراسة علي رحب، وفى إطار هذا التعاون الصادق وفرت المدرسة حجرة مستقلة بعيدة عن الضوضاء وجيدة التهوية لإجراء تجربة الدراسة بها في أثناء حصص مادة الدراسات الاجتماعية، وهذا يهيئ مناخاً تربوياً مناسباً.

قرب المدرسة من محل سكن الباحثة، وألفة عينة الدراسة بها لزياراتها المستمرة لهم من جانب، كما سبق للباحثة التدريب الميداني

(*) يقتصر على هذا العدد لندرة عينة الأطفال ضعاف السمع .

(*) بعد توجيه خطاب من معهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية إلى مديرية التربية والتعليم بكفرالشيخ للسماح للباحثة بتطبيق أدوات دراستها .

بتلك المدرسة في الدبلومة المهنية للتربية الخاصة والدورات الخاصة بالصم وضعاف السمع من كلية التربية – جامعة كفر الشيخ من جانب آخر.

وبناء على ذلك، قد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، وذلك على النحو التالي:

أ - المجموعة التجريبية: وتتكون من (12) تلميذ ضعيف سمع .

ب- المجموعة الضابطة: وتتكون من (12) تلميذ ضعيف سمع .

1- مبررات اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضعاف السمع استنادا على ما يلي:

- أن التلاميذ قد أمضوا خمس سنوات بالمدرسة على الأقل فى تعلم المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة، مما لا يعوقهم في أتمام المهام المسندة اليهم بنجاح في مادة الدراسات الاجتماعية .
- أن التعلم التعاونى فى هذه المرحلة يكون أكثر فعالية فى تحسين مستوى التلاميذ المعوقين سمعياً(Biro, 2000: 140)، كما تتيح لمعلمى التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين الفرصة الكافية للتعرف على تلاميذهم ومعرفة مستوي مفهومهم لذواتهم ، مستواهم الاجتماعى الاقتصادى الثقافى، وتحديد مستواهم التحصيلي .
- وصول هؤلاء التلاميذ إلى درجة مناسبة من النضج (على حسب قدراتهم) لفهم تعليمات الاختبارات التى تطبق عليهم من جانب، وفهم تعليمات تطبيق البرنامج التدريبي المعد من جانب آخر.

2- خطوات اختيار عينة الدراسة:

تم تحديد تلاميذ عينة الدراسة من التلاميذ ضعاف السمع فى ضوء خطة تشخيصية متعددة الأبعاد، باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس المقننة، والتي يمكن تلخيصها بالشكل التخطيطي التالى:

خطوة (1)

اختيار مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفر الشيخ بوصفها تمثل مجتمع الدراسة التي تتم فيها إجراءات الدراسة

↓

خطوة (2)

بتطبيق اختبار الذكاء المصور على عينة كلية مبدئية (41) تلميذ، تم استبعاد (3) تلاميذ (*)، وأصبح بذلك حجم العينة (ن =38)

↓

خطوة (3)

وتم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، واستبعد (3) تلاميذ(**)، وأصبح بذلك حجم العينة (ن = 35).

↓

خطوة (4)

تم تطبيق مقياس مفهوم الذات، واستبعد تلميذان(***)، وأصبح بذلك حجم العينة (ن = 33).

↓

خطوة (5)

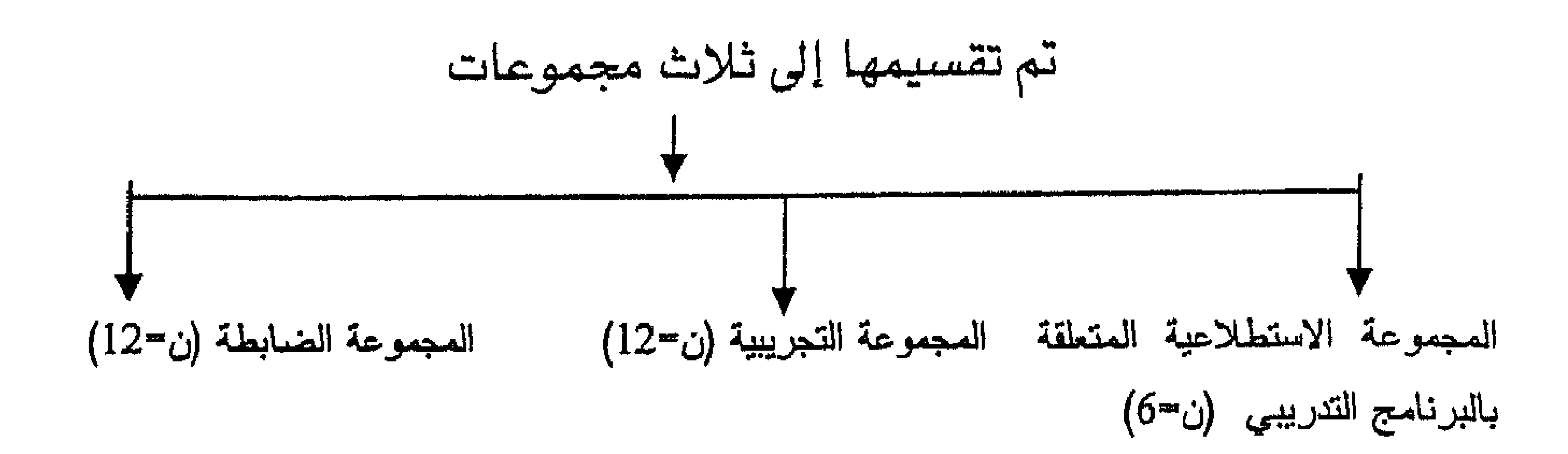
بتطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية، تم استبعاد تلميذين (*)، وأصبح بذلك حجم العينة (ن =31) كما تم استبعاد طفل لم يواظب علي الحضور فأصبح حجم العينة (30).

(*) لحصول هؤلاء التلاميذ على درجة ذكاء أقل من (90).

(**) لحصول هؤلاء التلاميذ على درجة مستوى اجتماعي اقتصادي ثقافي مرتفعة.

(***) لحصول هذان التلميذان على درجة مرتفعة علي المقياس .

(*) لحصول هذان التلميذان علي درجة منخفضة جدا ومن الواضح انهما لا يجيدان القراءة والكتابة.



شكل (4) الخطوات الإجرائية لاختيار عينة الدراسة النهائية

وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغيرات التالية (الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافى - مفهوم الذات - التحصيل في الدراسات الاجتماعية)، بالإضافة إلي الجنس حيث أن جميع أفراد العينة تم اختيارهم من الذكور وذلك باستخدام اختبار(**) "مان ويتنى Mann Whiteny" للأزواج غير المتماثلة، بالإضافة إلى التجانس فى النوع، الإقامة الداخلية، كما هو موضح بالجدول التالى:

(**) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (10) لتحليل البيانات إحصائيا.

جدول (2)

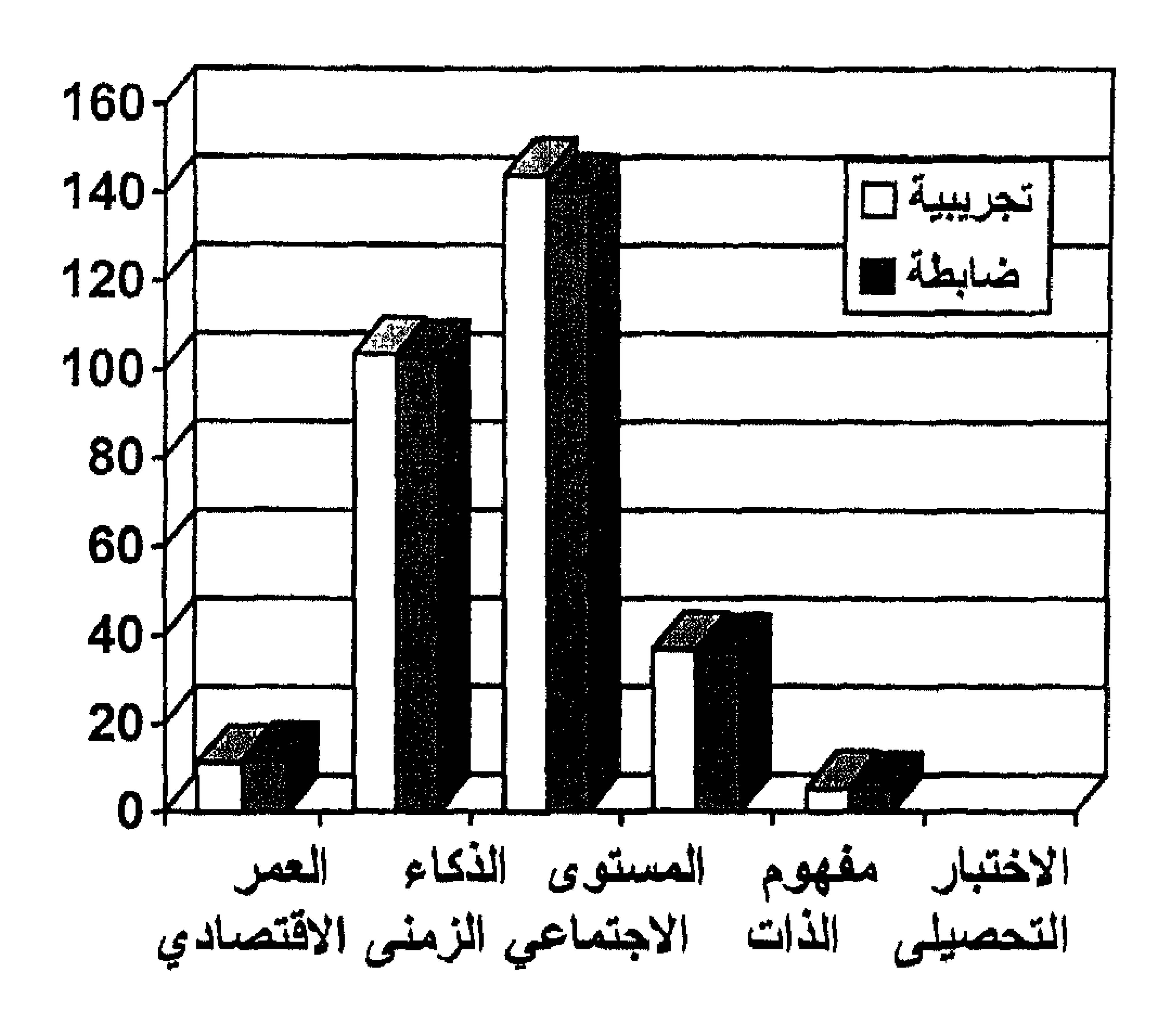
يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة فى القياس القبلى.

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية ن = 12		المجموعة الضابطة ن = 12		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمنى	11.58	139.5	13.42	161	61	0.651	غير دالة
الذكاء	12.83	154	12.17	146	68	0.342	غير دالة
المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى	13.58	163	11.42	137	59	0.761	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	9.63	115.53	15.38	184.5	37.5	0.998	غير دالة
الاختيار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	11.05	138.5	12.63	151.5	70.5	0.088	غير دالة

جدول (3) يوضح نتائج اتجاه المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على على متغيرات الدراسة فى القياس القبلى.

المتغيــــر	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	الضابطة	12	11.7	0.85	11	0.56	غير دالة
	التجريبية	12	11.20	0.94			
الذكاء	الضابطة	12	102.9	2.12	11	0.25	غير دالة
	التجريبية	12	103.66	2.35			
المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى	الضابطة	12	140.5	1.7	11	1.46	غير دالة
	التجريبية	12	144.20	2.5			
الدرجـــة الكليـــة لمقياس مفهوم الذات	الضابطة	12	36.2	1.1	11	0.43	غير دالة
	التجريبية	12	36.80	1.3			
الاختبار التحصيلي	الضابطة	12	4.9	0.51	11	1.17	غير دالة
	التجريبية	**12**	**5.30**	**0.28**			

ويوضح الشكل التالى التمثيل البيانى لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة فى القياس القبلى.



التمثيل البيانى لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة فى القياس القبلى.

يتضح من الجدولين (2، 3) والشكل (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا، مما يعنى أن هناك تجانسا بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات الدراسة فى القياس القبلى، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

ثالثا : أدوات الدراسة :

1 - اختبار الذكاء المصور

أعداد / أحمد زكى صالح 1978

هدف ووصف الاختبار :

هدفت الدراسة الحالية من استخدام هذا الاختبار إلى تحديد مستوى القدرات العقلية (الذكاء) لدى عينة البحث التلاميذ ضعاف السمع . ويقيس هذا الاختبار القدرة العقلية العامة فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها ، ويعتمد أصلاً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة، وهو يحتوى على 60 سؤالاً، كل سؤال عبارة عن خمسة أشكال من بينها شكل لا ينتمى إلى المجموعة وهو المطلوب التعرف عليه وقد أعدت للاختبار معايير مئينية داخل كل عمر، ومدة الاختبار عشرة دقائق.

تصحيح الاختبار:

تحسب أولاً الدرجة الخام لكل فرد وذلك بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة ثم تجمع درجات كل فرد لتعطى الدرجة الكلية.

ويمتد مدى الدرجات من (صفر – 60) درجة ويتم استخراج نسبة ذكاء الفرد باستخدام بيان المعايير.

وقد اختارت الباحثة اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح ، 1978) دون غيره للمبررات التالية:

1- أنه اختبار غير لفظى، أى لا يعتمد على اللغة فى الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون أى اعتبار للمستوى اللغوي للأفراد أو المفحوصين.

2- أنه من أكثر الاختبارات التى تطبق على ذوى الإعاقة السمعية (الصم، ضعاف السمع)، وقد أكد الباحث ذلك من خلال الإطلاع على ملفات التلاميذ بالمدرسة فيما يتعلق بطرق قياس نسبة الذكاء.

3- أنه يصلح للتطبيق على مرحلة ذات اتساع زمنى تمتد من سن الثامنة حتى سن السابعة عشرة، وبالتالى يشمل العمر الزمنى لعينة الدراسة الحالية.

4- انه اختبار يصلح للتطبيق بشكل فردى وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه، وأن دراسات عديدة أجريت على البيئة المصرية قد استخدمته وحققت نتائج تتسم بالدقة، ولذلك يمكن الاطمئنان إليه.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

- ثبات الاختبار

حسب معد الاختبار الثبات عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات الناتج بين 0.75 (وهى أقل قيمة حصل عليها) و0.85 (وهى أكبر قيمة حصل عليها) وهذه الأرقام تدل على معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به علمياً.

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام أسلوب إعادة الاختبار على عينة التقنين (ن=30) بعد فاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الارتباط (0.82) عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على ثبات الاختبار .

- صدق الاختبار:

قام رشاد عبد العزيز موسي (1992) بحساب صدق هذا الاختبار من خلال علاقته الارتباطية باختبار الذكاء غير اللفظى "إعداد عطية هنا"، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (0.76)، وهى

قيمة داله عند مستوى (0.01). وهذه النتائج مطمئنة جدا مما يدل على أن هذا الاختبار مازال يتمتع بنسبة ثبات وصدق عالية يمكن الاعتماد عليها علمياً في إجراء البحوث.

2- مقياس مفهوم الذات للأطفال

إعداد / عادل أحمد عز الدين الأشول 1984

هدف ووصف المقياس :

هدفت الدراسة الحالية من استخدامها لهذا المقياس إلى تحديد مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة الحالية، ويتكون هذا المقياس من (80) بندا يمثل كل منها مظهرا من مظاهر مفهوم الذات لدي الأطفال، وتلك البنود موزعة تحت أربعة عوامل تعبر عن مفهوم الذات لدي الأطفال ، ويقوم المفحوص بإعطاء إجابة واحدة لكل بند من بنود المقياس (نعم أو لا) وتقدر درجة المفحوص بالرجوع إلي مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس ، بحيث تعطي درجة واحدة لكل إجابة تتفق مع المفتاح، وفي النهاية يتم جمع الدرجات في درجة واحدة تعبر عن الدرجة الكلية لمفهوم الذات لدي الطفل، ويتكون المقياس من أربعة ابعاد كالتالي (البعد العقلي والأكاديمي :ويتضمن (18) بندا تشير إلي مدي تفهم التلميذ لإمكاناته العقلية من حيث قدرته علي استذكار دروسه وشرح الدروس إمام تلاميذ فصله – البعد الجسمي :ويتضمن (16) بندا تشير إلي مفهوم التلميذ عن مظهره الجسمي، صورة وجهة ، هيئته العامة . ومدي اقتناعه بما هو عليه من خصائص جسمية – البعد الاجتماعي : يتضمن (27) بندا تشير إلي فكرة الفرد عن ذاته داخل الجماعة سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصورة عامة – بعد القلق :يتضمن (19) بندا تشير إلي مدي إحساس الفرد بنفسه هل

يشعر بسعادة تقلب المزاج وهل يشعر الفرد انه متفق مع الآخرين أو مختلف عنهم ومدي تكيفه في الأسرة أو المدرسة).

مميزات اختبار مقياس مفهوم الذات :

- تم تصميمه لأطفال المرحلة الابتدائية والإعدادية وهذا مناسب للفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة ضعاف السمع.
- تتسم بنود المقياس بالألفاظ التي تتردد علي السنة الأطفال في هذه المرحلة العمرية .
- المقياس يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية.
- يمكن تحويل عباراته إلي لغة الإشارة بسهولة.
- تم مراعاة خلو المقياس من أي عنصر لاينتمي إلي البيئة المصرية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس :

قام مصمم المقياس بحساب معاملات ثبات المقياس بطريقتين هما "طريقة إعادة الاختبار" وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.89)، والأخرى "طريقة التجزئة النصفية" وقد وجد أن معاملات ثبات المقياس بطريقة النصفية تراوحت مابين (0.85)، (0.92)، وجميع تلك المعاملات دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) من الثقة، وهذه النتائج مطمئنة جدا .مما يدل على أن هذا الاختبار مازال يتمتع بنسبة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها علمياً فى إجراء البحوث.

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام أسلوب إعادة الاختبار على عينة التقنين (ن=30) بعد فاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الارتباط (0.79) عند مستوى دلالة (0.01) ، مما يدل على ثبات المقياس .

صدق المقياس:

تحقق مصمم المقياس من صدق المقياس كما يلي :

أ - الصدق المنطقي : حيث تم عرض المقياس في صورته النهائية علي مجموعة من المتخصصين وطلب الباحث منهم تحديدا ما يلي : ما إذا كانت العبارة تنتمي إلي مفهوم الذات ، ماذا كانت العبارة موجبة أو سالبة.

ب – الصدق العاملي : تم استخدم أسلوب التحليل العاملي لاستخراج معاملات الارتباط البيئية بين بنود المقياس، وكذلك ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، وذلك للتحقق من مدي سلامة البناء الداخلي للمقياس . كما استخدم المصمم نفس الأسلوب بعد تدوير المحاور في استخراج العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس . وقد اتضح أن العامل الأول قد تشبع بثمانية عشر بندا وتشبع العامل الثاني بستة عشر بندا وتشبع العامل الثالث بسبعة وعشرين بندا وتشبع العامل الرابع بتسعة عشر بندا وان القيم المطلقة للتشبعات قد بلغت مستوي دلالتها الإحصائية (0.01) من الثقة . وهذه النتائج مطمئنة جدا مما يدل على أن هذا الاختبار مازال يتمتع بنسبة صدق عالية يمكن الاعتماد عليها علمياً فى إجراء البحوث.

3- مقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد/محمد محمد بيومى خليل (2000)

هدف ووصف المقياس :

هدفت الدراسة الحالية من استخدامها لهذا المقياس إلى تحديد المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى لدى عينة البحث الحالى، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية هى: المستوى الاجتماعى ويتضمن (8)

أبعاد فرعية (الوسط الاجتماعى - حالة الوالدين - العلاقات الأسرية - المناخ الأسرى السائد - حجم الأسرة - المستوى التعليمى لأفراد الأسرة - النشاط المجتمعى لأفراد الأسرة)، المستوى الاقتصادى ويتضمن بعدين فرعيين (المستوى المهنى للأسرة - مستوى معيشة الأسرة)، المستوى الثقافى، كما يتميز هذا المقياس بحساب سبعة مستويات للمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى هى: (مرتفع جدا - مرتفع - فوق المتوسط - متوسط - أقل من المتوسط - منخفض - منخفض جدا) .

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الثبات:

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة إجراء الاختبار، بفاصل زمنى قدرة (3) شهور من التطبيق الأول، وقد كانت معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة حيث بلغت (0.95، 0.92، 0.97، 0.94) وذلك بالنسبه للأبعاد الثلاثة (الاجتماعى - الاقتصادى - الثقافى)، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب، وهى معاملات ثبات مرتفعة تدل على كفاءة المقياس.

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام اسلوب إعادة الاختبار على عينة التقنين (ن=30) بعد فاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع، ووجد أن قيمة معامل الارتباط (0.73) عند مستوى دلالة (0.01) ، مما يدل على ثبات المقياس .

الصدق:

قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية بين المرتفعين والمنخفضين فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى، حيث كانت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزى للمقياس دالة جميعا

عند مستوى (0.01) وذلك بالنسبه للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب.

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين (ن=30)، حيث كان المرتفعين (ن = 8) ليمثلوا الميزان القوى ، المنخفضين (ن = 8) ليمثلوا الميزان الضعيف، ووجد أن قيمة (ت =15.2) عند مستوى دلالة (0.01) ، مما يدل على صدق المقياس .

4 – اختبار تحصيلى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى الأطفال ضعاف السمع المقيدين بالصف السادس الابتدائي.

إعداد/ الباحثة

يهدف الاختبار إلى قياس ما يحرزه التلميذ ضعيف السمع من معرفة وفهم وتطبيق للمفاهيم والتعميمات والمهارات التى تتضمنها الوحدة الأولى والمعنونة بـ (الدراسات الاجتماعية أهميتها وأدواتها) المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي فى العام الدراسي 2009/2008م خلال الفصل الدراسي الأول . لذا تطلب الأمر تحليل محتوى للدروس المتضمنة فى تلك الوحدة (ملحق رقم 2)، ثم عرض تحليل المحتوى على (9) من السادة المحكمين، وذلك حتى يمكن الوصول إلى صدق المحتوى، وتم إجراء التعديلات التي اتفقوا عليها.

وأيضا تم تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية والمحتوى، وذلك من خلال إعداد بطاقة تقدير السادة المحكمين للنسب المئوية موضحاً بها الهدف من الدراسة الحالية وتعريفات للأهداف السلوكية كما هو مبين بملحق (3)، ووزعت الاستمارة على عينة مختارة مكونة من خمسة أساتذة في مجالى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، وطلب

منهم إعطاء نسبة مئوية تعكس الأهمية التى ينبغي إعطاؤها لكل هدف سلوكي فى كل مجال من مجالات المحتوى الثلاث بشرط أن يكون مجموع تلك التقديرات من مائة درجة وبالمثل بالنسبة لمجالات المحتوى الثلاثة. وحسب متوسط النسب المئوية لكل هدف سلوكى ولكل مجال من مجالات المحتوى، وأخذت هذه النسب أوزاناً للأهداف السلوكية وأوزاناً لمجالات المحتوى، كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (4)

متوسط النسب المئوية المعطاة من قبل السادة المحكمين والتى تعكس أهمية كل هدف سلوكى وكل مجال من مجالات المحتوى فى الاختبار.

السادة المحكمون	الأهداف السلوكية			مجالات المحتوى		
	معرفة	فهم	تطبيق	مفاهيم	تعميمات	تطبيقات
1	30	45	25	35	30	35
2	50	30	20	45	35	20
3	40	40	20	45	35	20
4	40	35	25	40	35	25
5	40	35	25	40	30	30
مجموع	200	185	115	205	165	130
النسبة المئوية	%40	%37	%23	%41	%33	%26

ونلاحظ من الجدول السابق أن السادة المحكمين يهتمون بجانب المعرفة والفهم أكثر من التطبيق، كما أنهم يركزون على المفاهيم أكثر من التعميمات والمهارات خلال بناء الاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية المقررة على الصف السادس الابتدائي، وبناء على نتائج الجدول السابق تم تحديد عدد أسئلة الاختبار كما هو مبين بالجدول التالى .

جدول (5)

يوضح عدد العناصر فى كل خلية.

الاهداف السلوكية المحتوى	المعرفة (40٪)	الفهم (37٪)	التطبيق (23٪)	المجموع
المفاهيم (41٪)	2 =2.46	2=2.27	1=1.41	5
التعميمات (33٪)	1=1.32	2=1.83	1=1.13	4
المهارات (26٪)	2=1.56	1=1.44	1=0.89	4
المجموع	5	5	3	13

وأقتصرت الباحثة خلال وضع الأسئلة على ثلاثة أنواع هى التكملة والصواب الخطأ والاختيار من متعدد ،ملحق رقم (4)، وعرض الاختبار فى صورته النهائية على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من وضوح مفرداته، وتم إجراء التعديلات، ثم طبق الاختبار على عينة التقنين (ن = 30)، وحسب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وهى موضحة بالجدول التالى :

جدول (6)

قيم معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز .

رقم المفردة	الخطاء	الصحيح	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	11	19	0.63	0.37	0.48
2	10	20	0.66	0.34	0.47
3	12	18	0.60	0.40	0.48
4	9	21	0.70	0.30	0.45
5	11	19	0.63	0.37	0.48
6	12	18	0.60	0.40	0.48
7	11	19	0.63	0.37	0.48
8	9	21	0.70	0.30	0.45
9	8	22	0.73	0.27	0.44
10	12	18	0.60	0.40	0.48
11	13	17	0.57	0.43	0.49
12	8	22	0.73	0.27	0.44
13	11	19	0.63	0.37	0.48

يتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات السهولة والصعوبة تتراوح مابين (0.2 - 0.8) وهي القيم المقبولة لتلك المعاملات، مما يعني أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بدرجة مقبولة من السهولة والصعوبة ،كما تراوحت معاملات التمييز مابين (0.2 - 0.5) مما يعني أن معاملات التمييزلكل مفردة من مفردات الاختبار علي حدة مناسبة .

الكفاءة السيكومترية للاختبار التحصيلي:

الثبات :

تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار، فبتطبيق الاختبار (*) على عينة قوامها (30) تلميذ من ضعاف السمع بفاصل زمنى قدره (3) أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها الأطفال على المقياس في مرتى التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.79) عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على ثبات عال للمقياس.

الصدق:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى بتطبيق الاختبار التحصيلي على نفس أطفال العينة السابقة والحصول على درجات اختبار نهاية العام الدراسى لعام 2008م فى مادة الدراسات الاجتماعية كمحك خارجى فبلغ معامل الارتباط (0.80) وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق عال للاختبار التحصيلي، كما قامت الباحثة بعرض الاختبار التحصيلي

(*) استعانت الباحثة بالأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ومعلمي العينة في الحصول على المعلومات الخاصة بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي.

علـى تسعة محكمـين، ملحق رقـم (5) ، وطلـب منـهم إبـداء أرائهـم فـى الاختبار التحصيلي، وفيما يلى توضيح لنسب اتفاق المحكمين:

جدول (7)

يوضح نسب اتفاق المحكمين للاختبار التحصيلي

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مناسبة الاختبار للأهداف التي وضعت لقياسها	88.8٪
ملائمة الأسئلة لمستوي الأطفال ضعاف السمع	77.7٪

وتضمنت أهم اقتراحات السادة المحكمين :

1- يجب أن تكون الاسئلة المقدمة متدرجة من حيث مستوى الصعوبة

2- يجب توضيح صياغة بعض الأسئلة حتى لا يستفسر التلاميذ عنها أثناء الإجابة .

و أُخذ بالمقترحات التى قدموها حول هذه الأمور وعدلت بناء على ذلك، وأتفق المحكمون على ملاءمة أسئلة الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه، وبذلك أصبح الاختبار معداً للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة .

وقد اهتمت الباحثة عند إعدادها للصورة النهائية بملاحظات بعض السادة المحكمين حتى تتماشى مع خصائص ضعاف السمع، وأن تلقيها الباحثة بلغة سهلة وبسيطة حتى يتم استيعابها وفهمها.

5- البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التعلم التعاوني

إعداد/ الباحثة

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مستوي مفهوم الذات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضعاف السمع فى أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية .

الأساس النظرى للبرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي المستخدم فى هذه الدراسة على أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني كأحد استراتيجيات التعلم التعاوني، ملحق رقم (1)، وتم الاستفادة من بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل سكولس Schloss (1983) ، دراسة كاى Kay (1994)، دراسة كاييسى وولسون Caissie & Wilson (1995) ، دراسة ميللر Miller (1995)، دراسة بلس و ليتا Pleiss & Luta (1998)، دراسة حمدى عبدالعظيم البنا (1999)، دراسة زكريا عبد الغني إسماعيل (1999)، دراسة برتون وآخرون Bertone et al., (1999)، دراسة محرز عبده يوسف الغنام (2000) ، دراسة محمد إبراهيم جاد(2006)، دراسة وليد خليفة ومراد عيسي (2006)، دراسة ماجد محمد عثمان (2008) .

وصف محتوى البرنامج التدريبي:

يمكن عرض ملخص عدد جلسات البرنامج التدريبي وزمن كل جلسة والهدف منها في الجدول التالي:

جدول (8)

محتوى جلسات البرنامج التدريبي وعددها وزمن كل جلسة والهدف منها

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
الأولى	التهيئة للبرنامج	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ بعضهم علي بعض وترحب بهم الباحثة وتتعارف عليهم لتحقيق قدر مناسب من التعارف بينهم وبين الباحثة التحفيز للاشتراك فى البرنامج.
الثانية	مفهوم الدراسات	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم الدراسات الاجتماعية.

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
	الاجتماعية		أن يتعرف التلاميذ علي فوائد الدراسات الاجتماعية. أن يتعرف التلاميذ علي أهم الموضوعات التي تتناولها الدراسات الاجتماعية . خلق جو من التعارف والمودة بين التلاميذ . تنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتنمية روح الانتماء للمجموعة تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس مفهوم الدراسات الاجتماعية وثقة كل منهم في معلومات الآخر .
الثالثة	التضاريس	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم التضاريس . أن يميز التلاميذ بين أشكال التضاريس. تدريب التلاميذ علي تكوين صداقات طيبة مع زملائهم تحقيق درجة عالية من التواصل اللفظي وغير اللفظي بين التلاميذ.
الرابعة	المناخ (المناطق الحارة – المعتدلة)	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم المناخ. أن يتعرف التلاميذ علي المناطق الحارة. أن يتعرف التلاميذ علي المناطق المعتدلة. خلق جو من التقبل الاجتماعي بين التلاميذ . أن يُحسين التلاميذ استخدام الملابس ومراعاتها حسب تغير المناخ الحار والمعتدل . تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس المناخ (المناطق الحارة – المعتدلة) وثقة كل منهم في معلومات الآخر .
الخامسة	تابع المناخ (المناطق	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي المناطق الباردة. أن يتعرف التلاميذ علي المناطق غزيرة

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
	الباردة – الأمطار)		الأمطار. أن يتعرف التلاميذ علي المناطق متوسطة الأمطار. أن يتعرف التلاميذ علي المناطق جافة الأمطار. خلق جو من التعارف والمودة بين التلاميذ . أن يُحسين التلاميذ استخدام الملابس ومراعاتها حسب تغير المناخ البارد وسقوط الأمطار. تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس المناخ (المناطق الباردة – الأمطار)
السادسة	النبات الطبيعي	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم النبات الطبيعي. أن يتعرف التلاميذ علي شروط نمو الغابات الحارة والمعتدلة. أن يتعرف التلاميذ علي شروط نمو الحشائش الحارة والمعتدلة. أن يتعرف التلاميذ علي شروط نمو النباتات الحارة والجليدية. أن تنمى الباحثة لكل تلميذ القدرة على تحمل المسئولية وحب الآخرين. خلق جو من التعارف والمودة بين التلاميذ . تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس (النبات الطبيعي).
السابعة	اثر البيئة علي حياة	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي البيئة. أن يتعرف التلاميذ علي أنواع البيئة أن يميز التلاميذ بين المشروبات المفضلة صيفا

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
	الإنسان		وشتاء أن يميز التلاميذ الملابس التي نرتديها صيفا وشتاء تنمية روح العطف والشفقة والمشاركة الاجتماعية من خلال تمثيل ادوار رجل يرتجف من شدة البرد والعكس صحيح تنمية روح التقبل الاجتماعية من خلال تناول بعض المشروبات الدافئة وتقديمها التلاميذ بعضهم البعض تنمية مهارات التواصل الفعال بين التلاميذ. تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس اثر البيئة علي حياة الإنسان
الثامنة	اثر البيئة علي نشاط السكان	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي نشاط سكان المناطق الساحلية. أن يتعرف التلاميذ علي نشاط سكان المناطق الريفية. أن يتعرف التلاميذ علي نشاط سكان المدن. أن يتعرف التلاميذ علي نشاط سكان الصحراء. تدريب التلاميذ على التحدث بألفاظ تحث علي التقبل الاجتماعي . تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس اثر البيئة علي نشاط السكان.
التاسعة	التعرف علي تاريخنا وما تركة	(45) دقيقة	أن يعرف التلاميذ أن الشعب المصري له تاريخ عريق. أن يعرف التلاميذ مراحل التاريخ المصري. تدريب التلاميذ على ممارسة تقييم أعمالهم و

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
	أجدادنا		نتائجها وقياس مدى نجاح الجهد المبذول . تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس التعرف علي تاريخنا وما تركة أجدادنا.
العاشرة	الأدوات التي تستخدم في تعلم الدراسات الاجتماعية	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي الأدوات التي تستخدم في تعلم الدراسات الاجتماعية. أن يتعرف التلاميذ علي أهمية الدراسات الاجتماعية. تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس الأدوات التي تستخدم في تعلم الدراسات الاجتماعية. تدريب التلاميذ على ختم الجلسة بصورة إيجابية تحسن لديهم مفهوم الذات .
الحادية عشرة	كيف تقرأ الخريطة	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم الخريطة. أن يتعرف التلاميذ علي كيفيه قراءة الخريطة. تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس كيف تقرأ الخريطة. تشجيع التلاميذ علي حب كلا منهما للآخر وخلق جو من الود والألفة بينهم .
الثانية عشرة	تابع كيف نقرا الخريطة (الجهات الأصلية)	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي اتجاه الشمال وكيفية تحديده. أن يتعرف التلاميذ علي كيفية تحديد باقي الجهات الأصلية. أن يتأكد التلاميذ بأن الجهات الأصلية يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية. تبادل الآراء واحترام أدب الحوار حول مناقشة درس الجهات الأصلية

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
الثالثة عشرة	تابع كيف نقرا الخريطة (مقياس رسم الخريطة)	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي مفهوم مقياس رسم الخريطة. أن يفرق التلاميذ بين المقياس الكبير والمقياس الصغير. وصول المجموعة ككل إلى درجة عالية من التواصل فيما بينهم والتكيف الاجتماعي . تبادل الآراء احترام أدب الحوار حول مناقشة درس مقياس رسم الخريطة.
الرابعة عشرة	تابع كيف نقرا الخريطة (أهمية الخريطة)	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي أهمية الخريطة في تحديد موقع مصر من بين دول العالم. أن يتعرف التلاميذ علي أهمية الخريطة في تحديد اتجاه السير إلي الأماكن. تبادل الآراء احترام أدب الحوار حول مناقشة درس أهمية الخريطة تدريب التلاميذ علي المشاركة في العمل وتقسيم الأدوار وتنسيق الجهود .
الخامسة عشرة	رحلة ميدانية ترفيهية بمحافظة كفر الشيخ	(45) دقيقة	أن يتعرف التلاميذ علي أشهر المناطق السياحية الدينية بمحافظة كفر الشيخ. أن يتعرف التلاميذ علي أشهر المراكز التي تقع علي البحر المتوسط بمحافظة كفر الشيخ. أن يتذكر التلاميذ أشهر الحرف بمحافظة كفر الشيخ . أن يتعرف التلاميذ علي أشهر المصانع بمحافظة كفر الشيخ . أن يجيد التلاميذ قراءة الخريطة الخاصة بكفر الشيخ.

الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الهدف من الجلسة
			تدريب التلاميذ على تكوين صداقات مع زملائهم بالمجموعة والمجموعات الأخرى . تدريب التلاميذ على تنفيذ إرشادات المعلم وتوجيهاته . تدريب التلميذ على نقد زميله نقدا بنَّاء .

د- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (37) يوما ، وقد تراوحت الجلسات ما بين (2- 4) جلسات أسبوعياً بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفر الشيخ على عينة قوامها (12) تلميذ ضعيف سمع بالصف السادس الابتدائي في النصف الدراسي الأول للعام الدراسي 2009م.

هـ- أسس اختيار محتوى البرنامج التدريبي وكيفية تنفيذه وتقويمه:

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي مجموعة من الدروس والتدريبات بالوحدة الأولي المقررة في مادة الدراسات الاجتماعية علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

و- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم:

قامت الباحثة بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، ملحق رقم (5)، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم خاصة فيما يتعلق بسمات وخصائص الأطفال ضعاف السمع وبذلك تتحقق للباحثة الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج التدريبي مع عينة الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح النسب المئوية

لاتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من الأسئلة التى عرضت عليهم

جدول (9)

نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بالبرنامج .

السؤال	النسبة المئوية
هل الاجراءات المتضمنة فى البرنامج تؤدى إلى تحسين مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ضعاف السمع ؟	66.6٪
هل التعليمات الخاصة بالجلسات واضحة وكافية ؟	77.7٪
هل الأمثلة المستخدمة فى التدريب واضحة وشاملة وكافية ؟	88.8٪

وتضمنت أهم اقتراحات السادة المحكمين أنه :

- يجب أن تكون المهام المقدمة تناسب فئة ضعاف السمع .
- الاهتمام بتكرار التعليمات عن كيفية أداء المهام .
- ينبغى حث التلاميذ ضعاف السمع على بذل الجهد لمساعدة الآخرين فى نفس المجموعة .
- تعديل صياغة بعض الألفاظ إشارياً .

و أُخذ بالمقترحات التى قدموها حول هذه الأمور وعدلت بناء على ذلك، وقد اتفق المحكمون على ملاءمة هذه التعليمات بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها.

رابعا: خطوات الدراسة:

تم إجراء الدراسة على مرحلتين تتضمن كل مرحلة منها مجموعة من الخطوات الإجرائية وتتضمن هذه المراحل ما يلى:

أ - مرحلة الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالبرنامج التدريبى:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (6) تلاميذ من ضعاف السمع مقيدين بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة كفر الشيخ ، تم اختيارهم عشوائيا بعد تطبيق بطارية من الاختبارات

المقننة والموضحة فى الشكل السابق(4) ،وتتراوح أعمارهم الزمنية مابين (10.11 ـ 11.9) سنة، بمتوسط (11.1) سنة، وانحراف معيارى(0.60)، وقد تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (98- 109)، بمتوسط (103.45)، وانحراف معيارى (0.69)، وذلك للتدريب على تطبيق البرنامج التدريبى المعد والتحقق من فاعليته فى تحقيق الهدف منه.

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

وتكمن أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية فيما يلى:

1- تدريب الباحثة على كيفية تطبيق البرنامج المعد بصورة أفضل، خاصة إذا كان التعامل مع أطفال ضعاف السمع ويحتاجون لطرق وخدمات وأساليب خاصة.

2- التأكد من مدى ملاءمة محتوى جلسات البرنامج التدريبى المعد لأفراد المجموعة التجريبية.

3- تحديد المشكلات التى قد يتم ملاحظاتها عند تطبيق البرنامج التدريبى المعد على أفراد العينة الاستطلاعية، والعمل على تفاديها أو حلها مع أفراد المجموعة التجريبية.

4- التأكد من صلاحية المكان الذى سيطبق فيه البرنامج التدريبى المعد من حيث كونه جيد التهوية وبعيد تماما عن الأصوات المزعجة وتمتعه بالهدوء التام لإعطاء الفرصة الكافية للباحثة التطبيق الجيد للبرنامج لأنهم فى حاجة إلى رعاية خاصة.

وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبى على أفراد العينة الاستطلاعية لمدة أسبوعين بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة، تم إجراء القياس البعدى ومعالجة البيانات.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تمت معالجة بيانات الدراسة الاستطلاعية باستخدام طريقة ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة ، وبالكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الاستطلاعية في القياسين القبلى والبعدى لمفهوم الذات والاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبى المعد ، كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول (10)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة الاستطلاعية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي .

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
البعد العقلي والأكاديمي	6	3.5	21	صفر	صفر	2.232	0.05 دالة
البعد الجسمي	6	3.5	21	صفر	صفر	2.241	0.05 دالة
البعد الاجتماعي	6	3.5	21	صفر	صفر	2.343	0.05 دالة
بعد القلق	6	3.5	21	صفر	صفر	2.433	0.05 دالة
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	6	3.5	21	صفر	صفر	2.432	0.05 دالة

جدول (11)

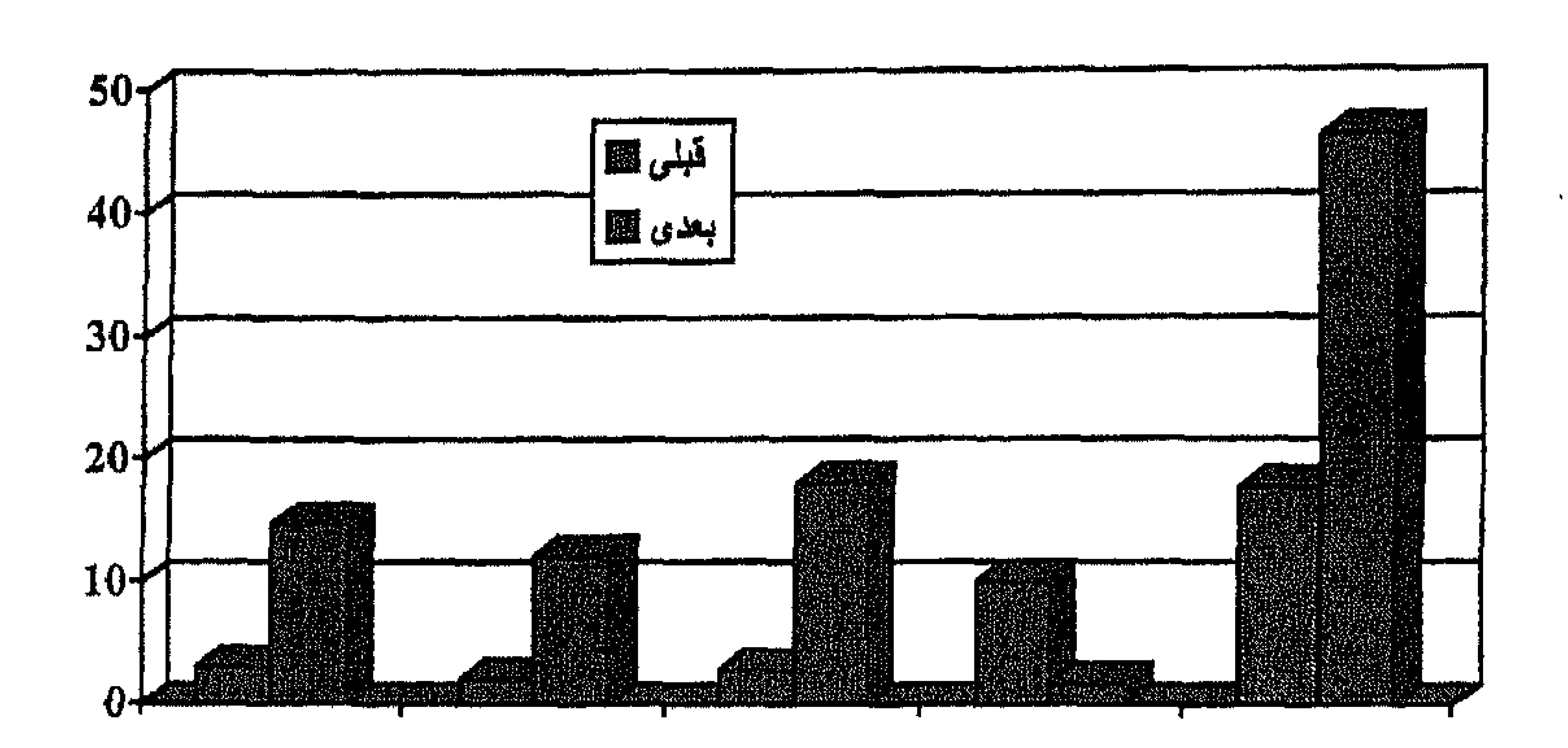
يوضح نتائج اتجاه المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعة الاستطلاعية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد العقلي الأكاديمي	القبلي	6	3	0.54	5	22.4	0.05 دالة
	البعدي	6	14.7	1.21			
البعد الجسمي	القبلي	6	2	0.51	5	26.8	0.05 دالة
	البعدي	6	12	0.89			
البعد الاجتماعي	القبلي	6	2.57	0.70	5	15.3	0.05 دالة
	البعدي	6	18	2.09			
بعد القلق	القبلي	6	10	1.47	5	12.3	0.05 دالة
	البعدي	6	1.7	0.81			
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	القبلي	6	17.7	0.98	5	41.5	0.05 دالة
	البعدي	6	46.4	1.3			

يتضح من الجدولين (10)، (11) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") في القياسين القبلي والبعدي لدي تلاميذ المجموعة الاستطلاعية لصالح القياس البعدي، باستثناء بعد القلق فكان دال إحصائيا لصالح القياس القبلي مما يعني انخفاضة في القياس البعدي أي تحسن المجموعة الاستطلاعية، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية . مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل

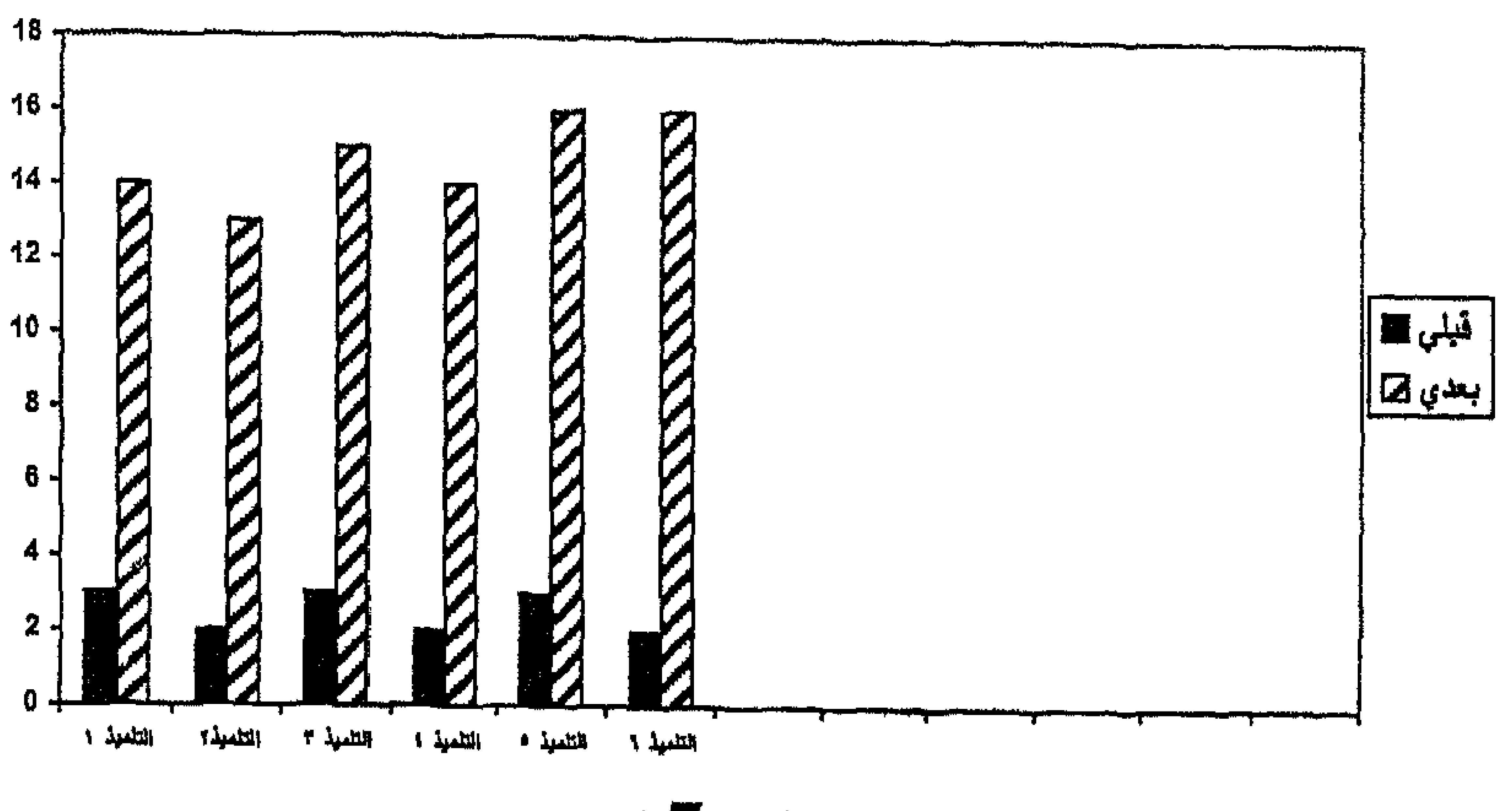
المعلومـــات المجـــزأة التعـــاوني المـــسمى بـــ Jigsaw لـــدى المجموعـــة الاستطلاعية عند مقارنه قياسها القبلي بالبعدي.

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات أفـراد المجموعـة الاسـتطلاعية علـى أداء أبعـاد مقيـاس مفهـوم الـذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي



شكل (6) التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الاستطلاعية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.

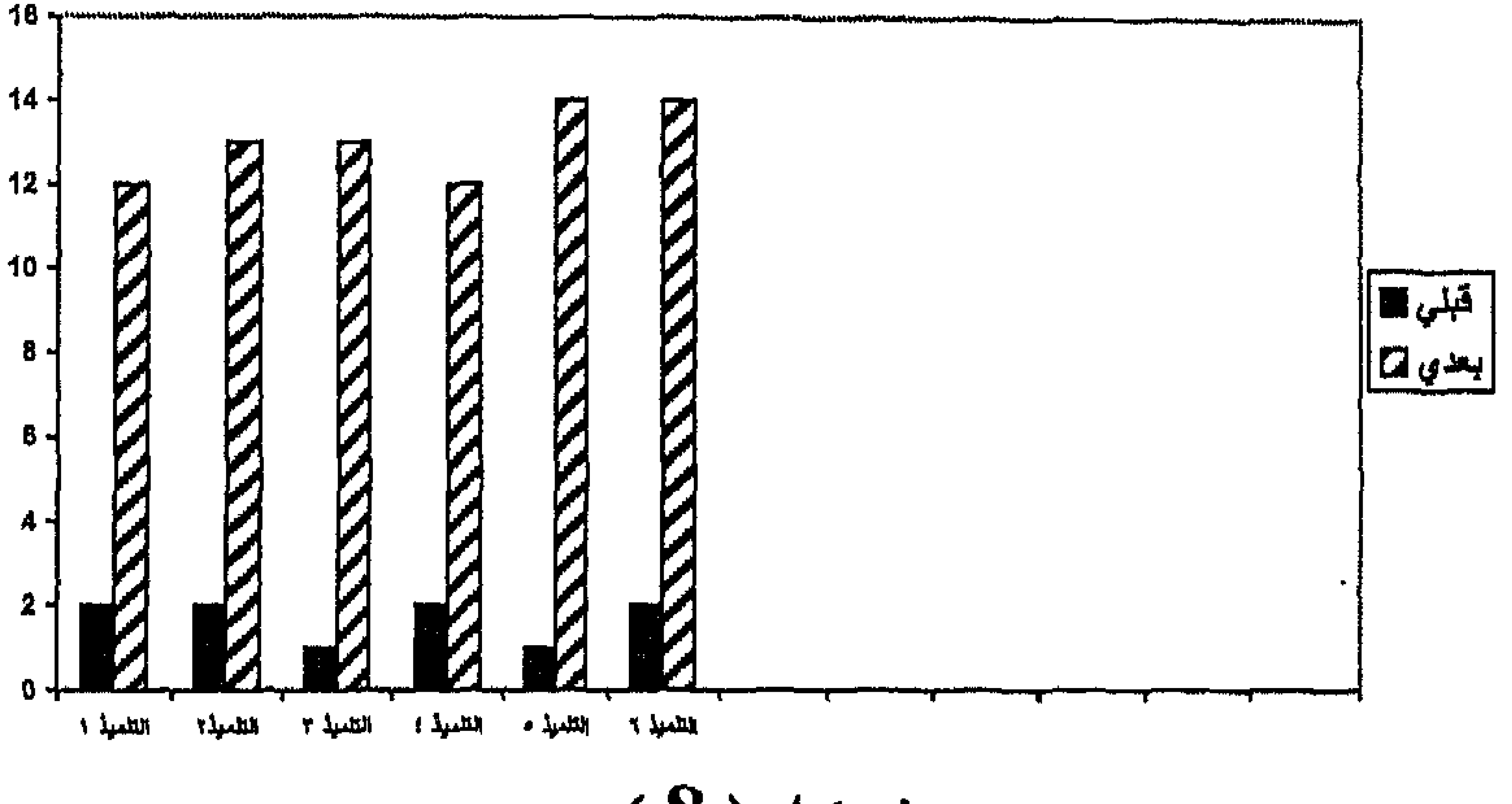
كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علـي حده مـن تلاميـذ المجموعـة التجريبية علـى أداء درجـة البعـد العقلـي الأكاديمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (7)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة البعد العقلي الأكاديمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

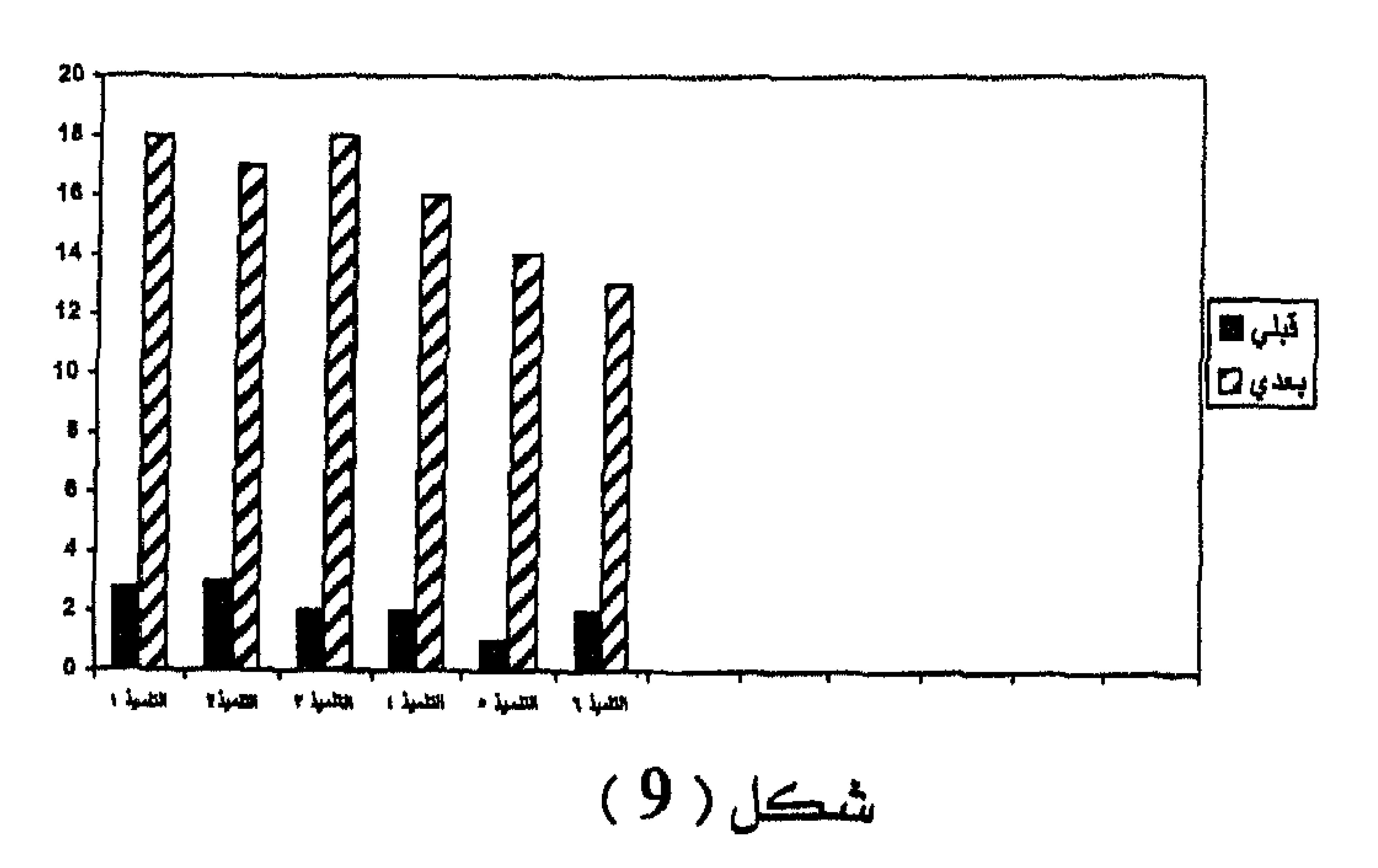
كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (8)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

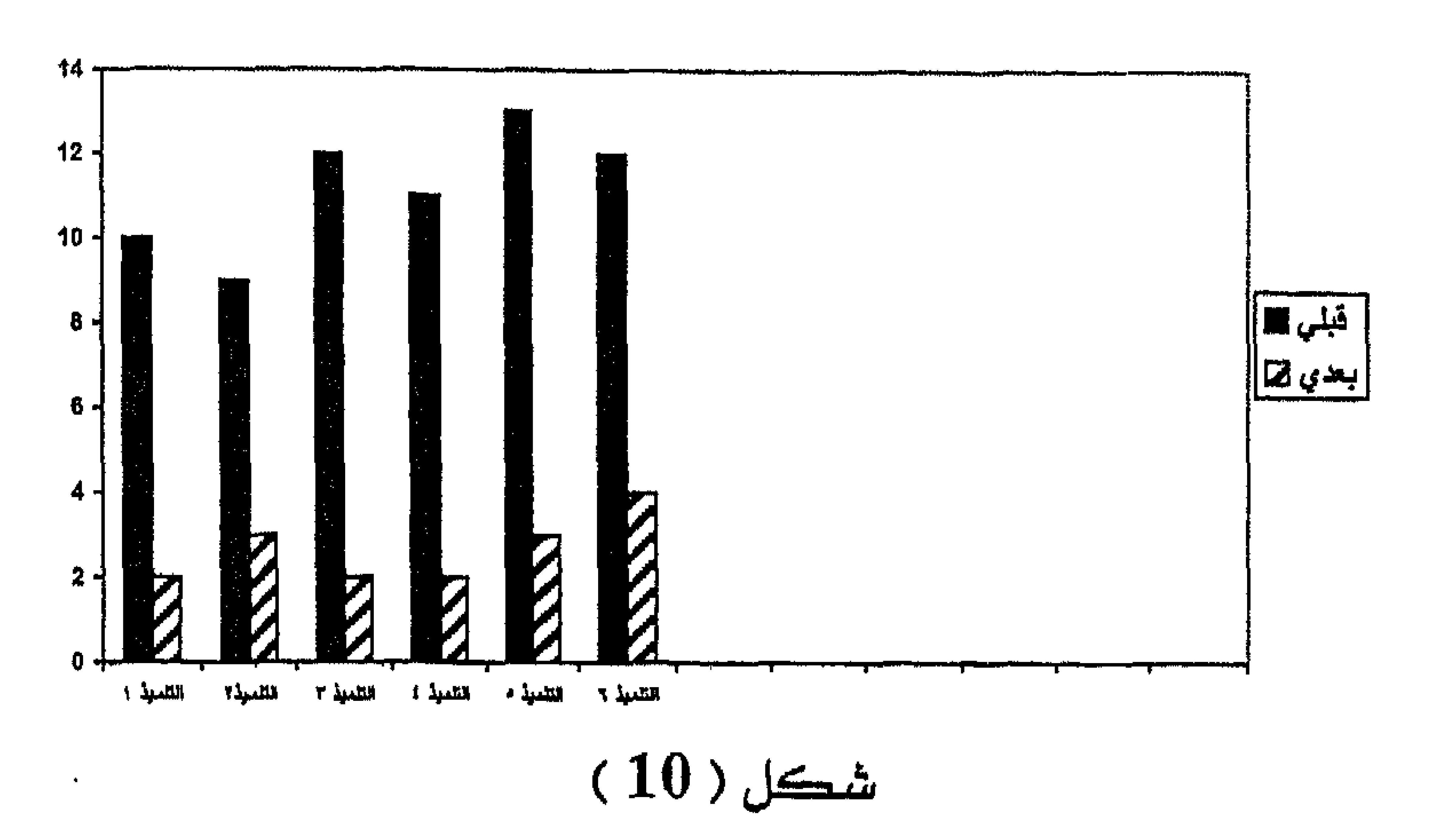
كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (9)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

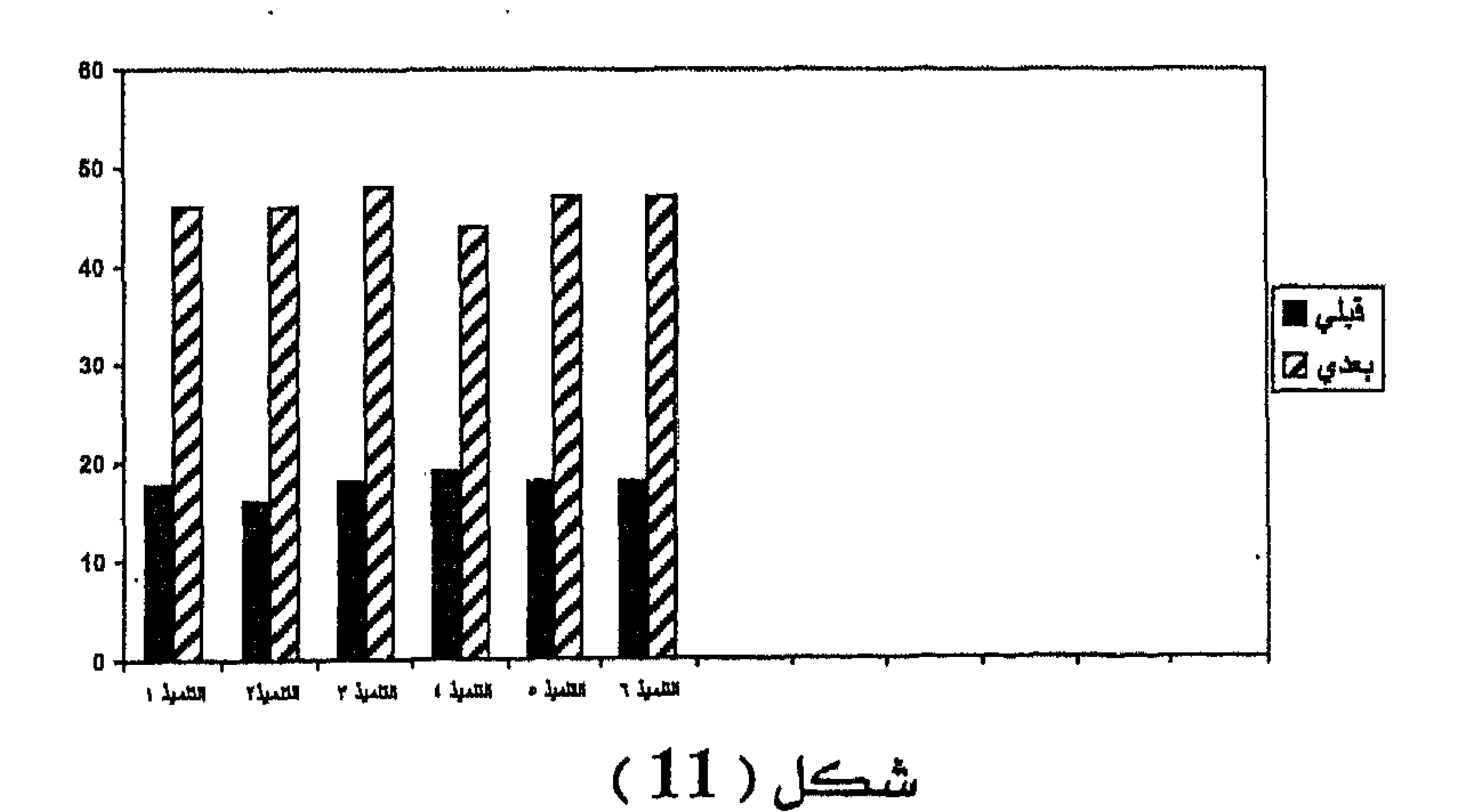
كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء بعد القلق لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (10)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء درجة بعد القلق لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (11)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

يتضح من التمثيل البياني للأشكال السابقة مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي باستثناء بعد القلق فكان لصالح القياس القبلي مما يعني انخفاضة، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي على أداء جميع أبعاد لمقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي باستثناء بعد القلق فكان لصالح القياس القبلي، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدي كل تلميذ من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية.

جدول (12)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة الاستطلاعية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	6	3.5	21	صفر	صفر	2.207	0.05 دالة

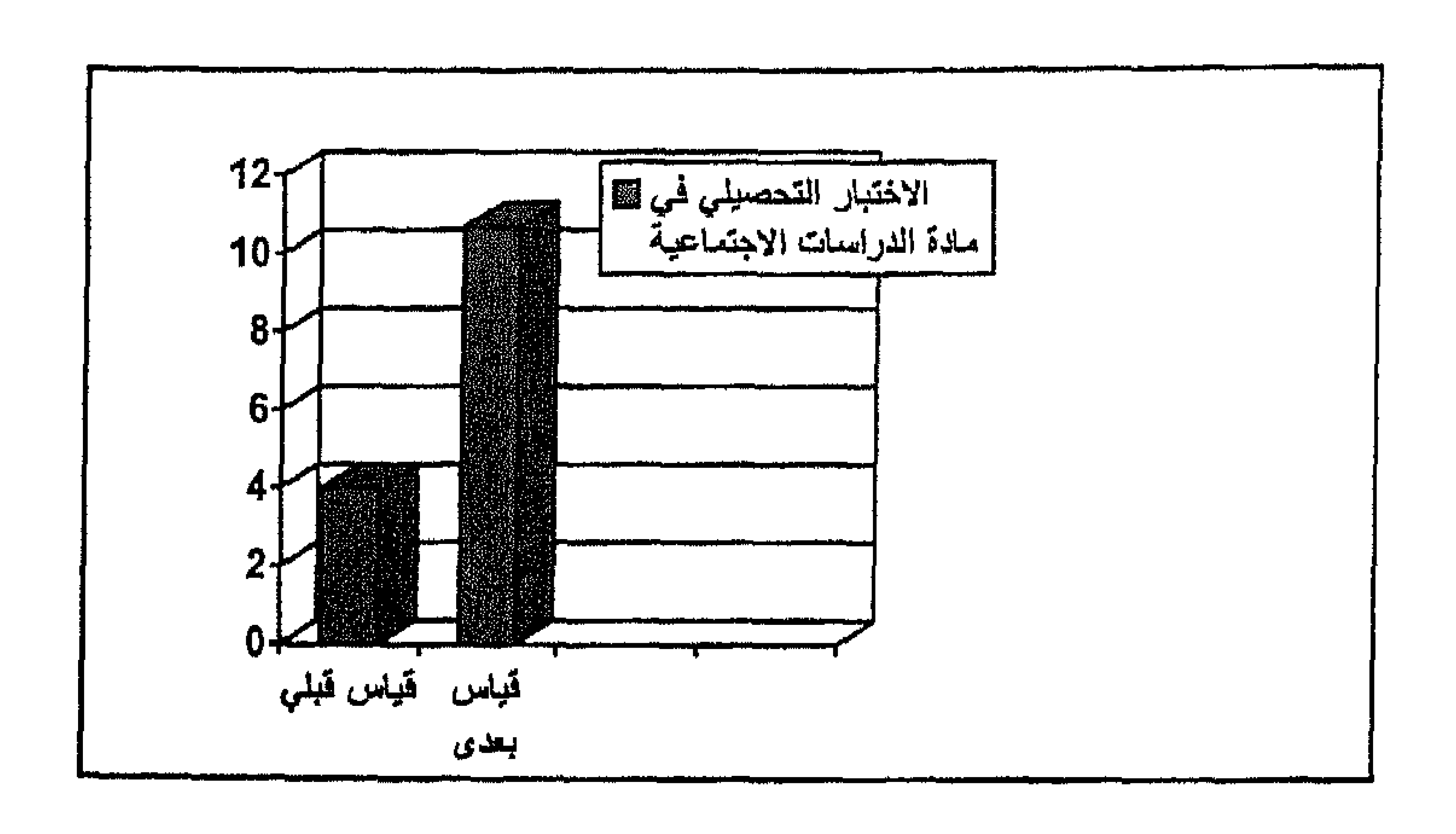
جدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعة الاستطلاعية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.

المتغير	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	القبلي	6	4	0.40	5	15.2	**0.05** دالة
	البعدي	6	10.7	0.91			

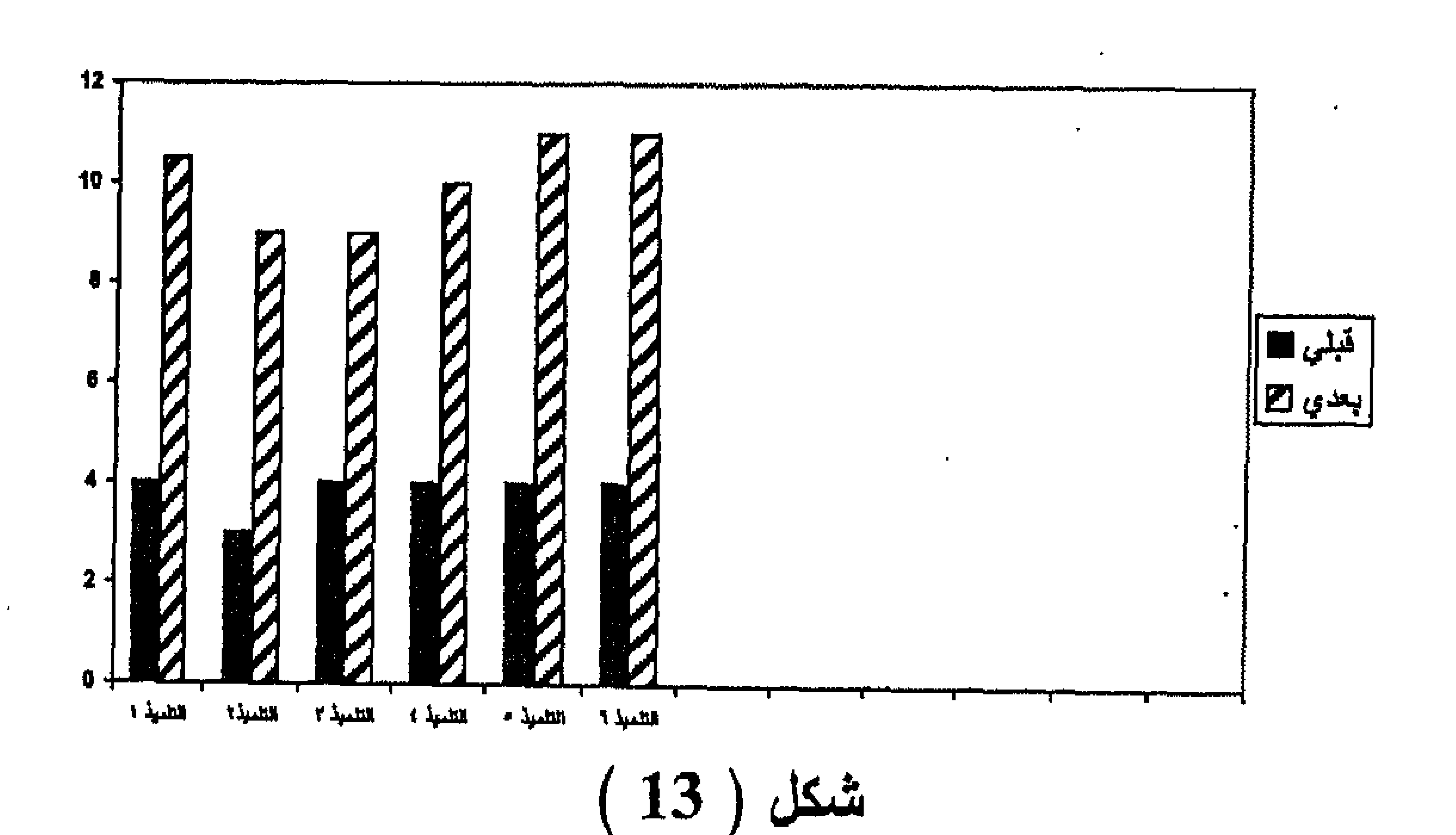
يتضح من الجدولين (12)، (13) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية. مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw لدى المجموعة الاستطلاعية عند مقارنته قياسها القبلي بالبعدي.

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات أفراد المجموعة الاستطلاعية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياسين القبلي والبعدى.



شكل (12) التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الاستطلاعية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياسين القبلي والبعدى

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (13)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي

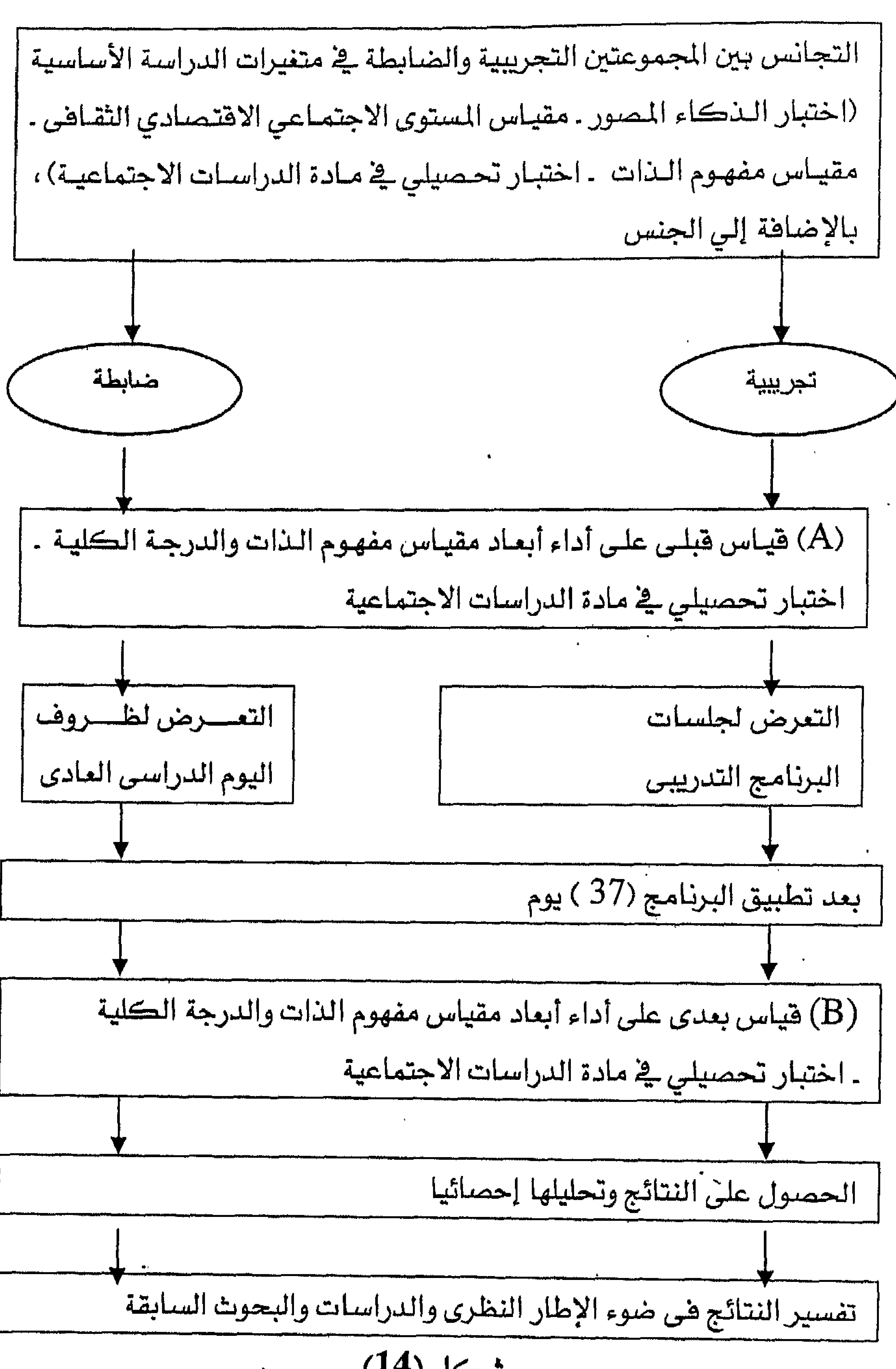
يتضح من التمثيل البياني للشكلين السابقين مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدي كل تلميذ من تلاميذ المجموعة الاستطلاعية.

وقد استفادت الباحثة من إجراء الدراسة الاستطلاعية في عدة أمور منها : اكتساب الخبرة والمهارة عند تطبيقها للبرنامج التدريبى المعد على أفراد المجموعة التجريبية، معرفة خصائص وسمات الأطفال ضعاف السمع عن قرب، معرفة أي أنواع التعزيز أفضل بالنسبة لهم وهو اللفظي أو الاشاري ، مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ضعاف السمع أثناء التدريب.

ب- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحكيم البرنامج والاطمئنان على تجانس عينة الدراسة الأساسية باستخدام بطارية الاختبارات المقننة والموضحة بالشكل السابق (4)، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات و الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية (قياس قبلى)، ثم تطبيق البرنامج التدريبى على أفراد المجموعة التجريبية، لمدة (37) يوم بواقع (2- 4) جلسات أسبوعيا بواقع (45) دقيقة أي حصة عادية تقريبا ، فى حين ترك أفراد المجموعة الضابطة لظروف اليوم الدراسى العادى، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات و الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية (قياس بعدى)، والشكل التالى يوضح هذا التصميم:



شكل (14)

يوضح التصميم التجريبي المستخدم فى الدراسة

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة:

بعد أن قامت الباحثة بتناول عينة الدراسة ، أدوات الدراسة ، البرنامج التدريبي المعد ، خطوات الدراسة ، الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة ، تقوم بالشرح والتحليل للنتائج التي تم التوصل إليها فى هذه الدراسة ، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، ثم استنتاج أهم التوصيات المقترحة المنبثقة من تلك النتائج، ثم اختتام هذا الفصل بملخص لتلك النتائج، وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

أولا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي** " .

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة ، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين القبلى والبعدى لنفس تلاميذ المجموعة .

كمـا قامـت الباحثـة باسـتخدام أسـلوب آخـر بـارامتري (اختبـار ت T TEST) وذلـك لحسـاب الفـروق بـين متوسـطات درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة في القياسـين القبلـي والبعـدي، كمـا تم اسـتخدامه لتوضـيح الفـروق في مراعـاة الانحرافـات المعياريـة وهـذا غـير موجـود في ويلكوكسـون، ويمكـن توضـيح ذلـك فـى الجـدولين التاليين:

جدول (14)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
البعد العقلي والأكاديمي	12	6.5	78	صفر	صفر	3.074	0.05 دالة
البعد الجسمي	12	6.5	78	صفر	صفر	3.103	0.05 دالة
البعد الاجتماعي	12	6.5	78	صفر	صفر	3.062	0.05 دالة
بعد القلق	12	6.5	78	صفر	صفر	3.089	0.05 دالة
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	12	6.5	78	صفر	صفر	3.062	0.05 دالة

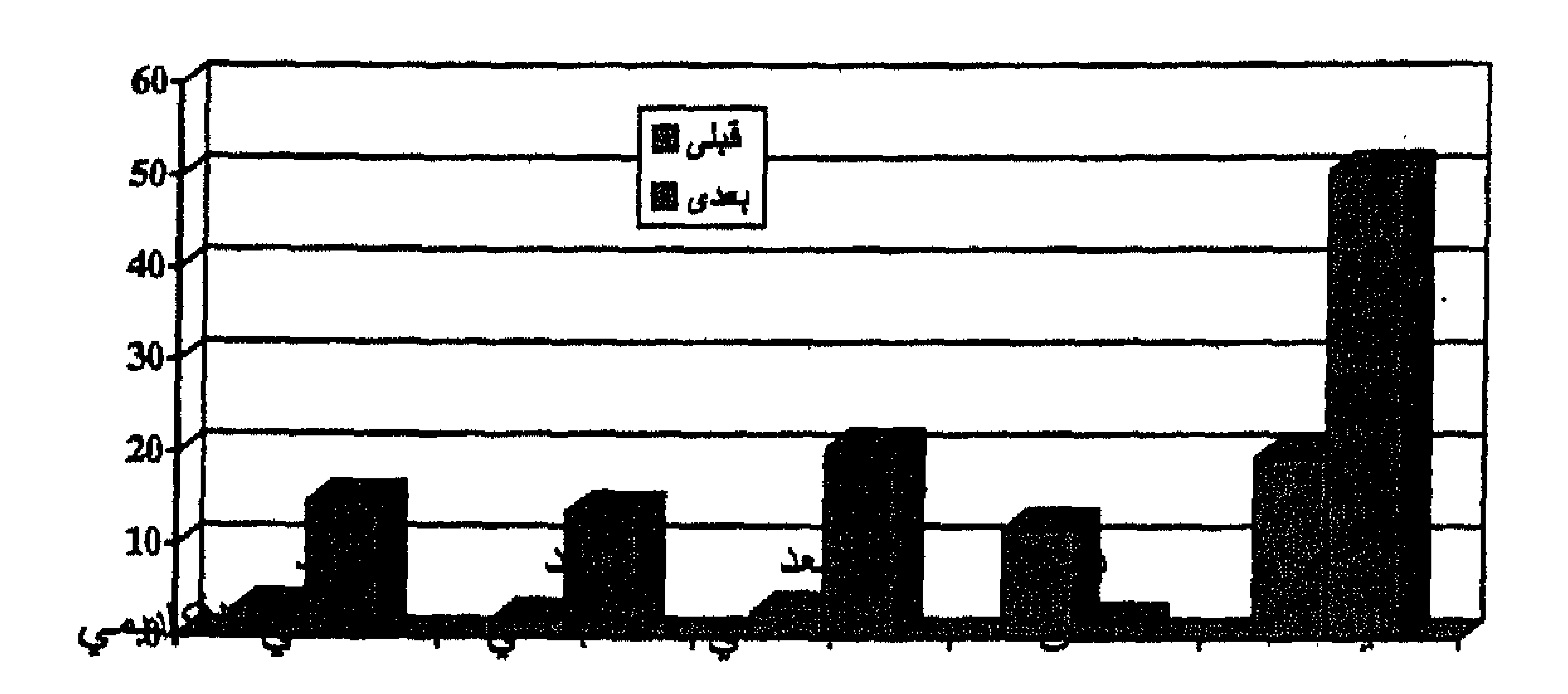
جدول (15)

يوضح نتائج اتجاه المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد العقلي الأكاديمي	القبلي	12	3	0.73	11	25.03	0.05 دالة
	البعدي	12	14.60	1.66			
البعد الجسمي	القبلي	12	2	0.60	11	40.27	0.05 دالة
	البعدي	12	13.6	0.79			
البعد الاجتماعي	القبلي	12	2.7	0.621	11	63.69	0.05 دالة
	البعدي	12	20.5	1			
بعد القلق	القبلي	12	11.8	1.28	11	24.49	0.05 دالة
	البعدي	12	1.75	0.75			
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	القبلي	12	19.5	1.93	11	40.85	0.05 دالة
	البعدي	12	50.5	2.71			

يتضح من الجدولين (14)، (15) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") في القياسين القبلي والبعدي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، باستثناء بعد القلق فكان دال إحصائيا لصالح القياس القبلي مما يعني انخفاضة في القياس البعدي أي تحسن المجموعة التجريبية، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية . مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw لدى المجموعة التجريبية عند مقارنه قياسها القبلي بالبعدي.

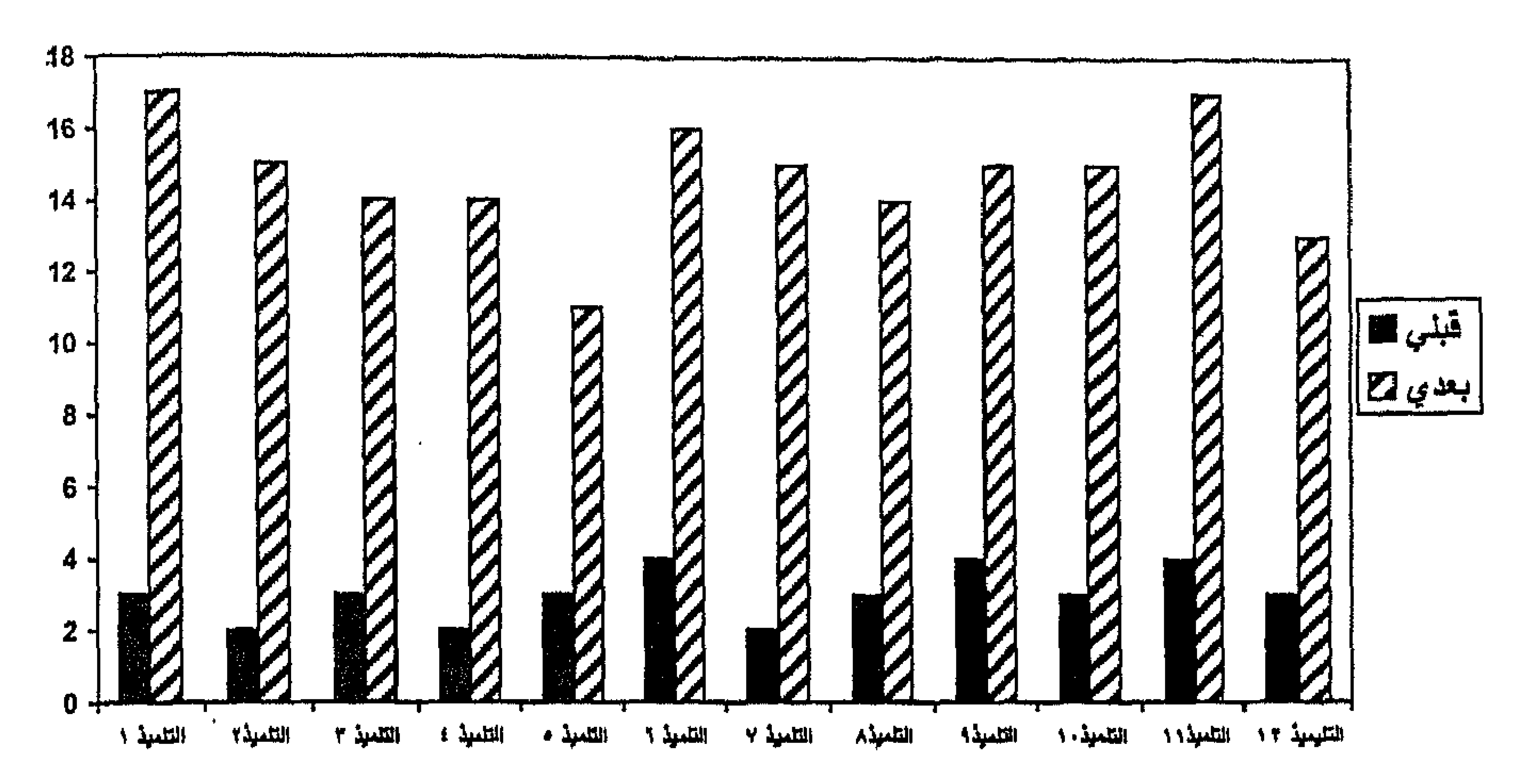
ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (15)

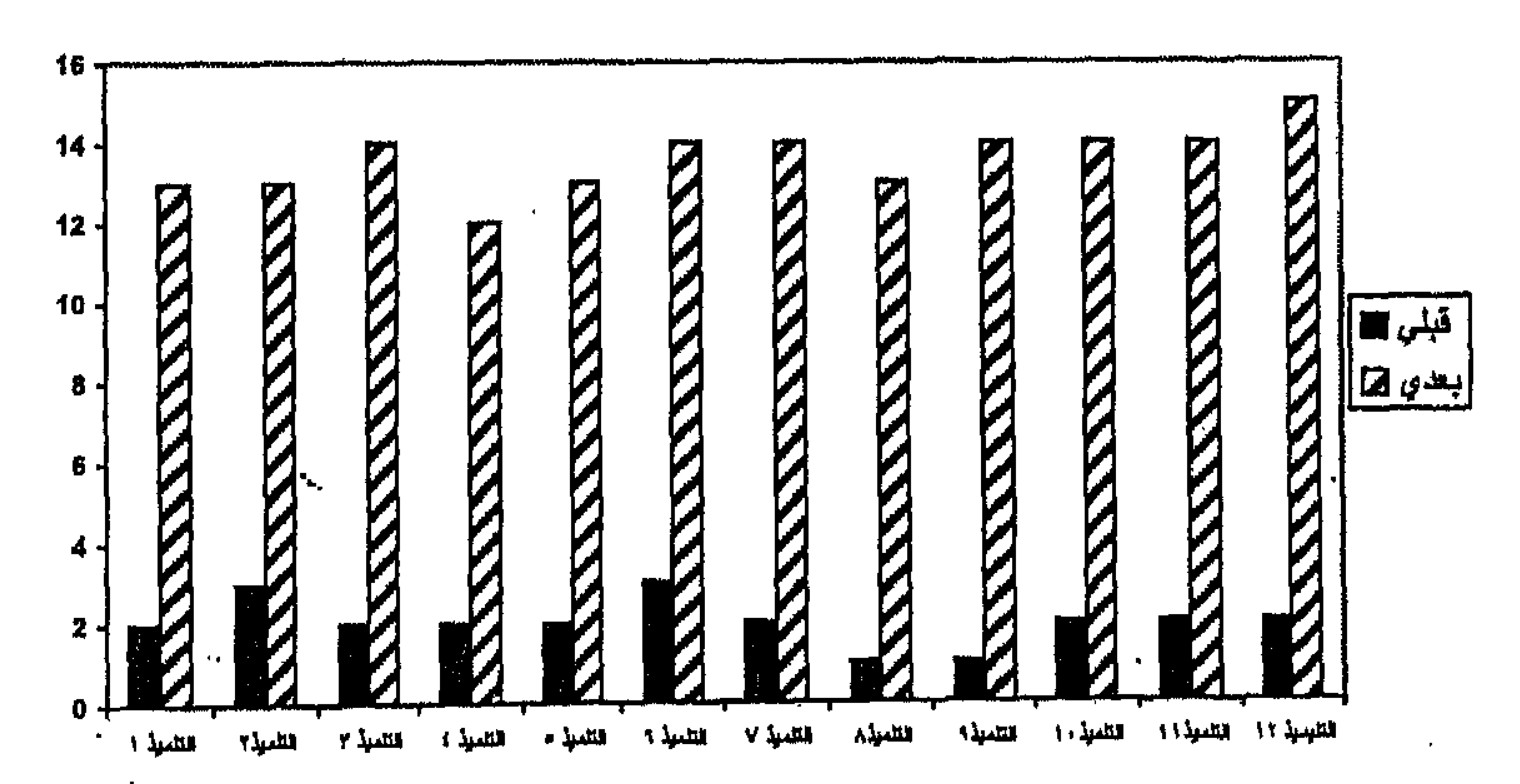
التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد العقلي الاكاديمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



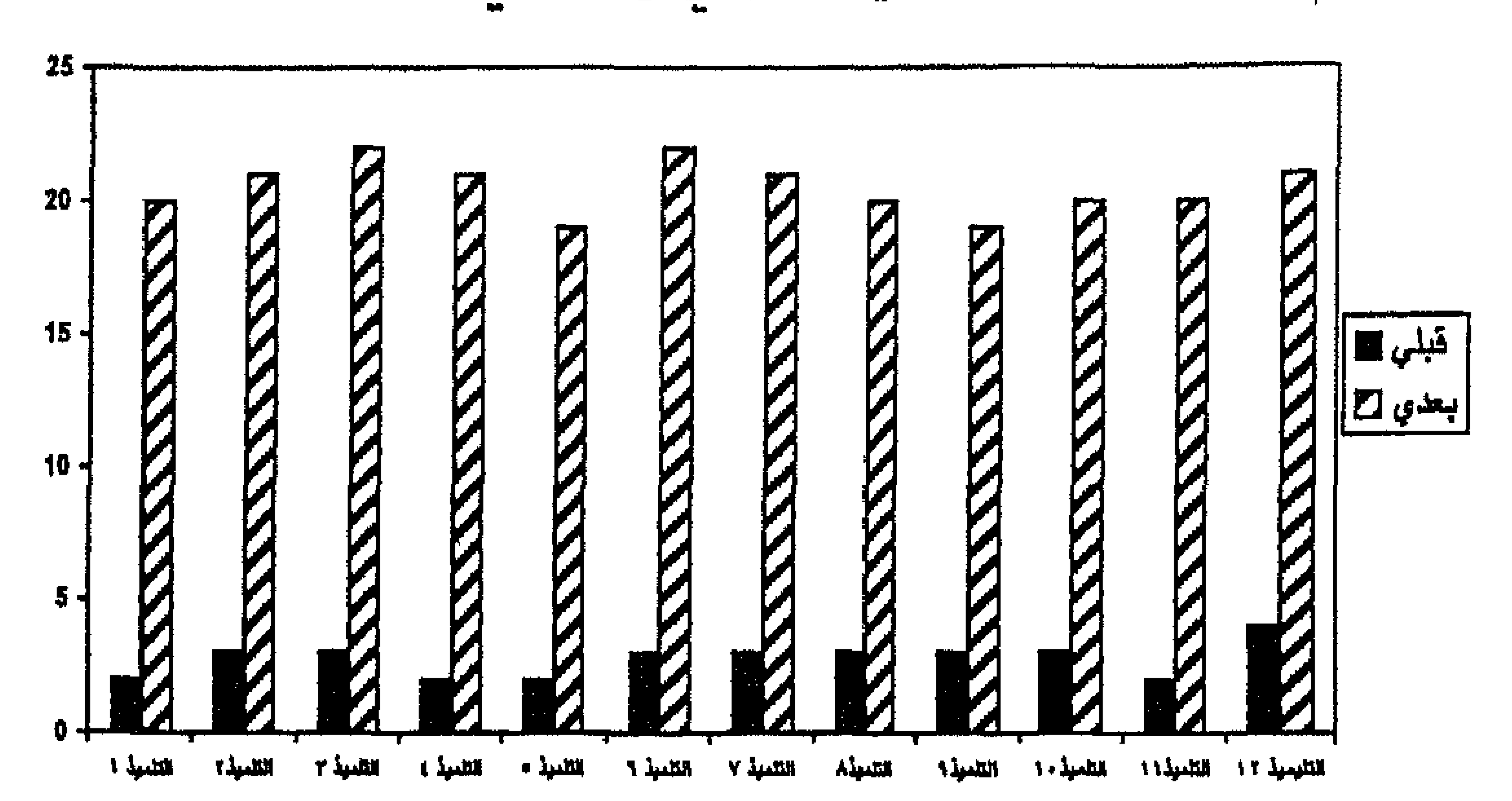
شكل (16) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد العقلي الاكاديمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



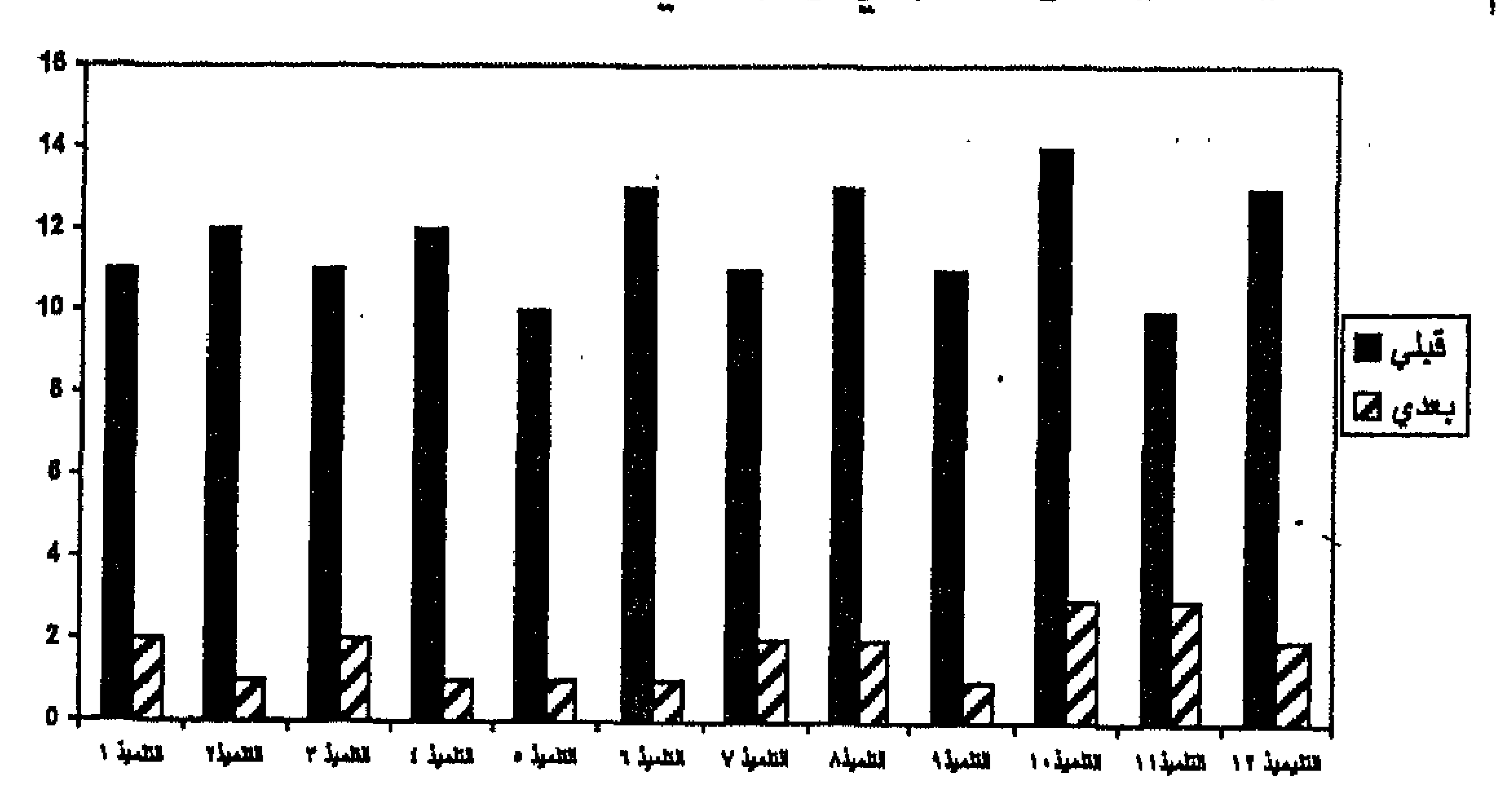
شكل (17) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



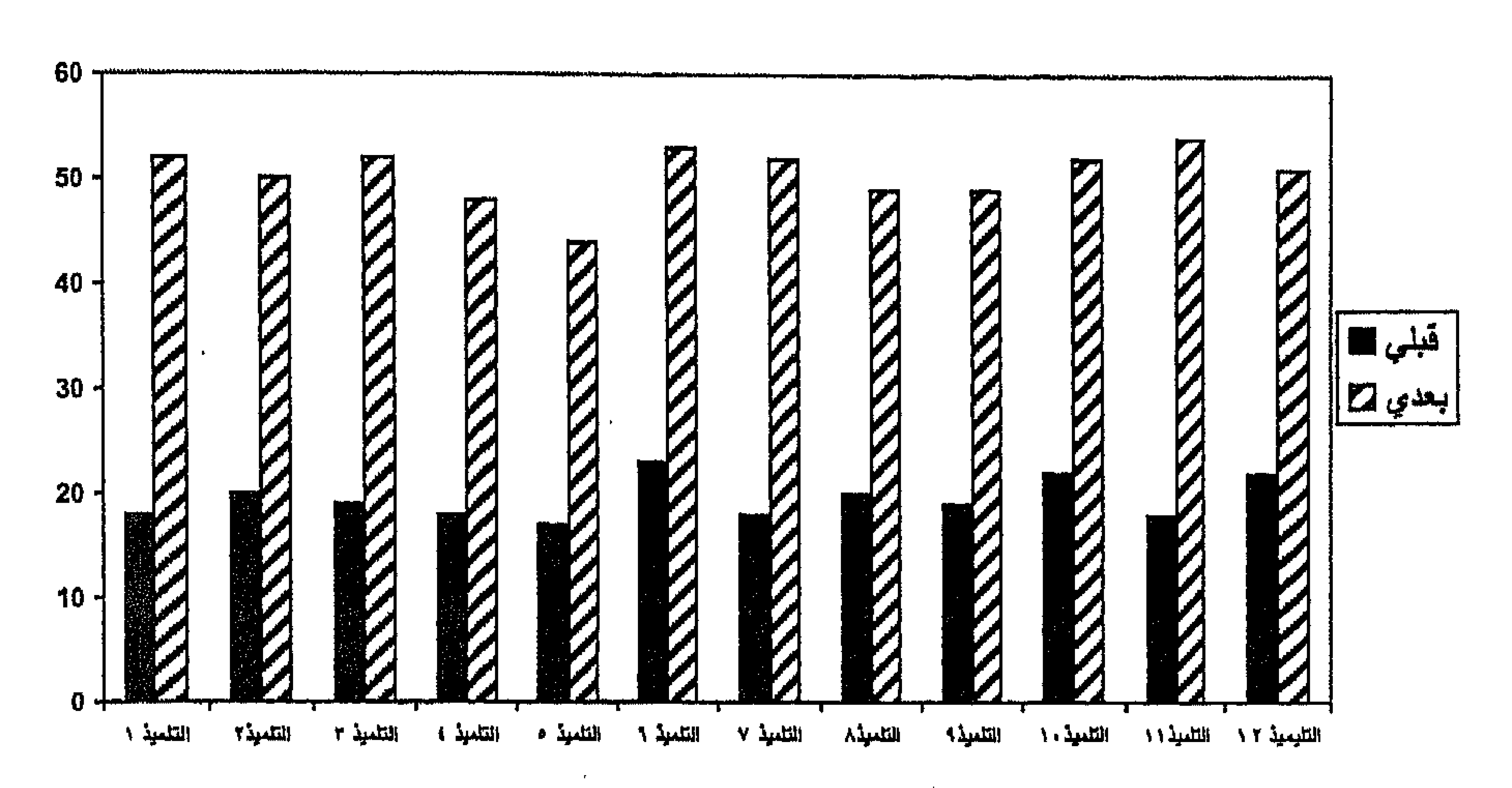
شكل (18) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء بعد القلق لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (19) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء درجة بعد القلق لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (20) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي.

يتضح من التمثيل البياني للأشكال السابقة مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي باستثناء بعد القلق فكان لصالح القياس القبلي مما يعني انخفاضة ، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أداء جميع أبعاد لمقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي باستثناء بعد القلق فكان

لصالح القياس القبلي، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدي كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية.

2- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين القبلى والبعدى لنفس تلاميذ المجموعة.

كما قامت الباحثة باستخدام أسلوب آخر بارامتري (اختبار ت T TEST) وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي. كما تم استخدامه لتوضيح الفروق في مراعاة الانحرافات المعيارية وهذا غير موجود في ويلكوكسون ويتضح ذلك فى الجدوليين التاليين:

جدول (16)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	12	6.5	78	صفر	صفر	3.065	0.05 دالة

جدول (17)

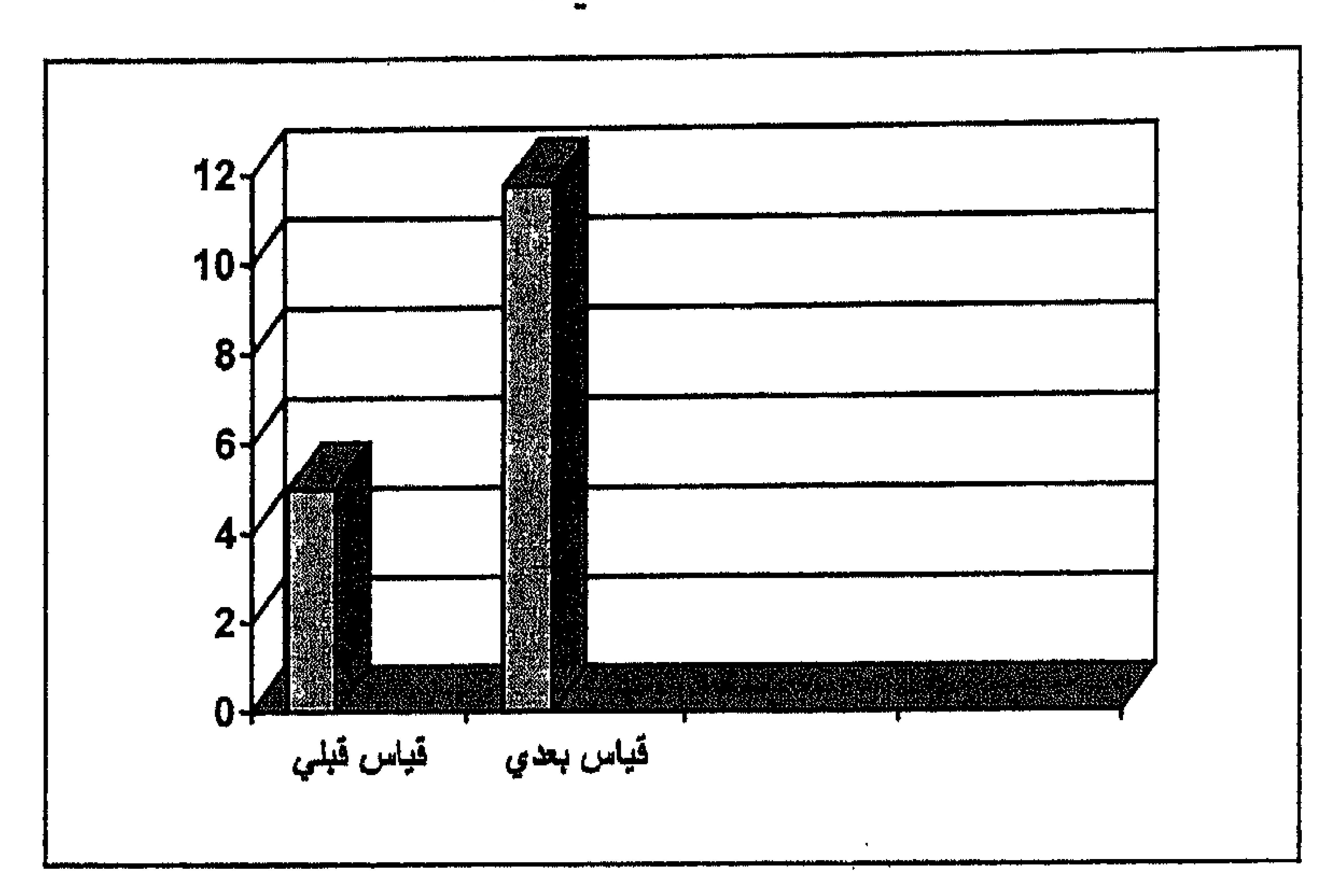
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.

المتغير	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	القبلي	12	5	0.66	11	13.8	**0.05** دالة
	البعدي	12	11.7	1.8			

يتضح من الجدولين (16)، (17) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية. مما يشير إلي فاعلية التدريب

القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw لدى المجموعة التجريبية عند مقارنه قياسها القبلي بالبعدي.

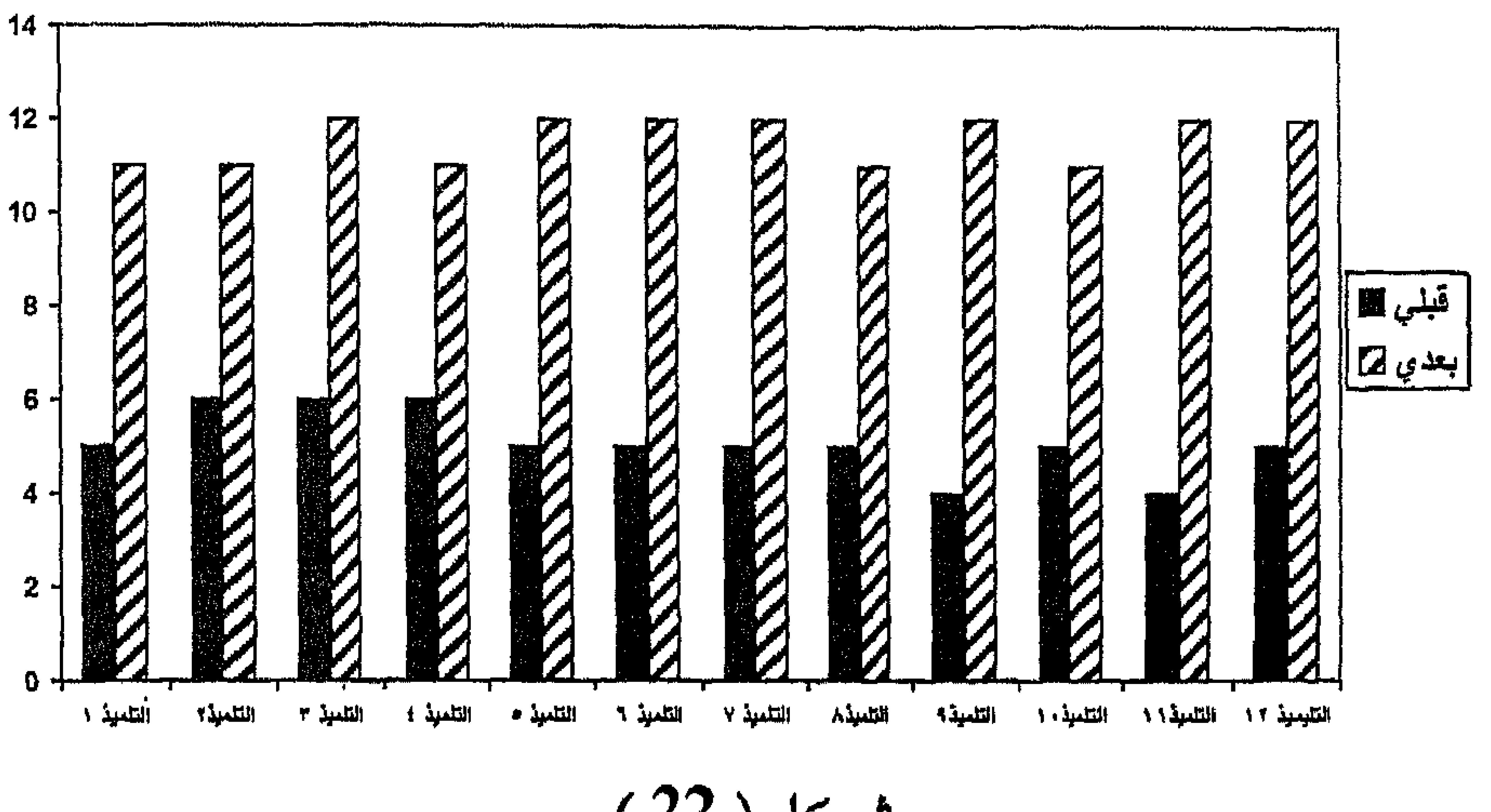
ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياسين القبلي والبعدى.



شكل (21)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياسين القبلي والبعدى.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.

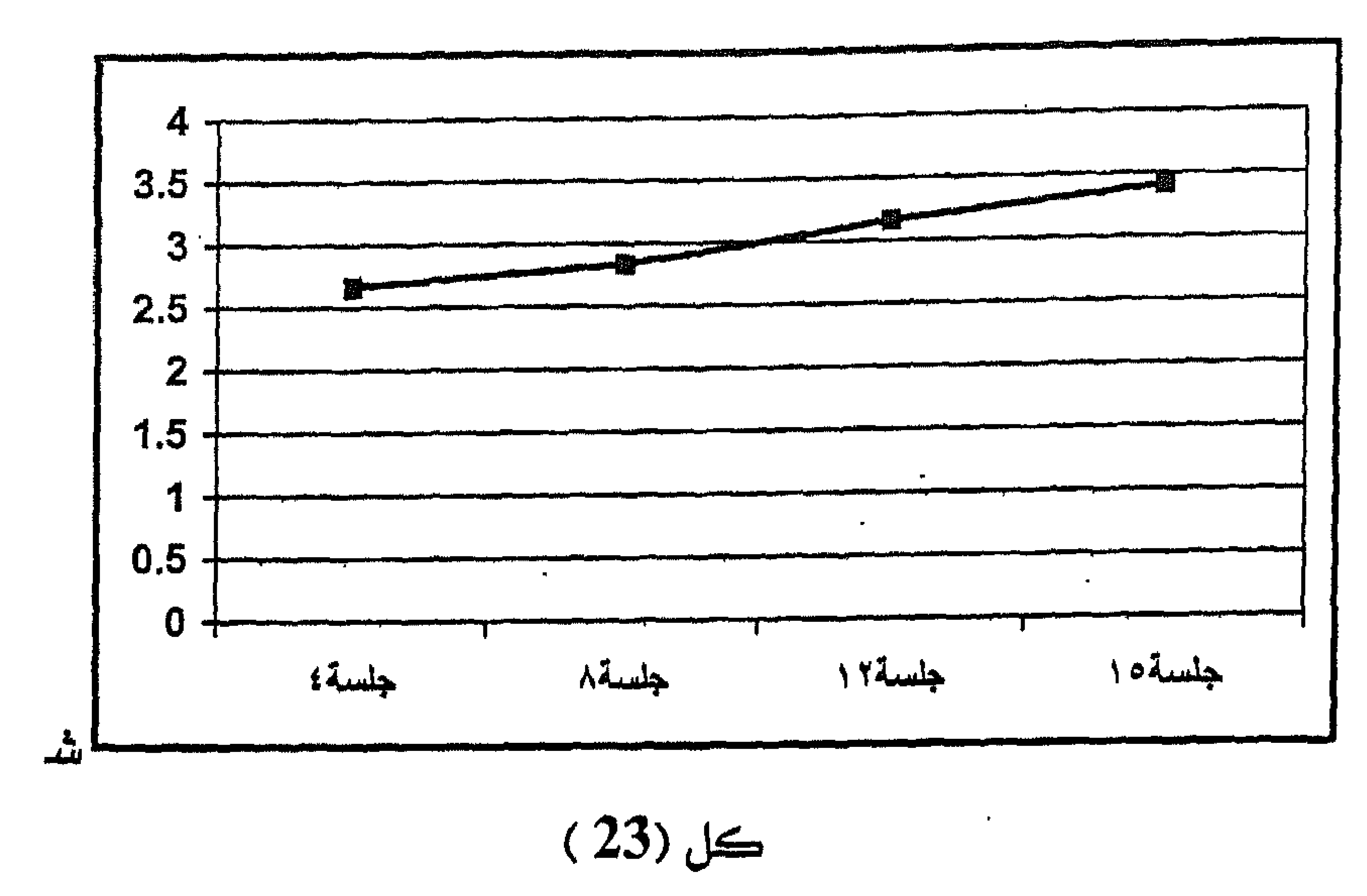


شكل (22)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من التمثيل البياني للشكلين السابقين مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدي كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية.
وفيما يلي نتائج متوسط درجات الواجبات المنزلية لبعض جلسات البرنامج التدريبي في مادة الدراسات الاجتماعية في الشكل البياني التالي :



شكل (23)

متوسطات درجات الواجب المنزلي في الجلسات (4، 8 ، 12، 15)

يتضح من الشكل السابق أن متوسط درجات الواجب المنزلي في الجلسة الرابعة بلغت (2.66)، بينما بلغت متوسط درجات الواجب المنزلي في الجلسة الثامنة(2.83)، كما بلغت متوسط درجات الواجب المنزلي في الجلسة الثانية عشر (3.16)، كما بلغت متوسط درجات الواجب المنزلي في الجلسة الخامسة عشر(3.41)، وهذه المتوسطات تؤكد علي أن متوسط تحصيل التلاميذ يزداد من جلسة إلي أخري تدريجيا الذي يوضحه الشكل السابق، مما يدل علي فاعلية إجراءات البرنامج التدريبي للتعلم التعاوني وهذا يشير إلي أن تعلم التلاميذ لإجراءات التعلم التعاوني أدي إلي أنهم كانوا مجدين في القيام بعمل الواجبات المنزلية والتي تساعدهم في تقديم الإجابة عن الأسئلة إلي زملائهم داخل المجموعة سواء أكانت الأساسية أم المؤقتة في اليوم التالي للجلسة ليقومُوا هذه الإجابات ويشجعون بعضهم البعض علي انتقاء الإجابات الصحيحة، وهذا وان دل فيدل علي انه كلما كان

التحصيل مرتفع أرتقي ونمي معه مفهوم الذات وهذا ما أشارت اليه نتائج الدراسة الحالي .

3- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية والضابطة علي أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدى لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة، وقد تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann whitney للأزواج غير المتماثلة للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة ، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى .

كما قامت الباحثة باستخدام أسلوب أخر بارامتري (اختبار ت T TEST) وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة علي أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدى، كما تم استخدامه لتوضيح الفروق في مراعاة الانحرافات المعيارية وهذا غير موجود في مان ويتنى ويتضح ذلك فى الجدولين التاليين:

جدول (18)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدي.

المتغيــــر	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعـــد العقلـــي والأكاديمي	الضابطة	6.5	78	صفر	4.217	0.05 دالة
	التجريبية	18.5	222			
البعد الجسمي	الضابطة	6	66	صفر	4.123	0.05 دالة
	التجريبية	17.5	210			
البعد الاجتماعي	الضابطة	6.5	78	صفر	4.202	0.05 دالة
	التجريبية	18.5	222			
بعد القلق	الضابطة	18.5	222	صفر	4.281	0.05 دالة
	التجريبية	6.5	78			
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	الضابطة	6.5	78	صفر	4.195	0.05 دالة
	التجريبية	18.5	222			

جدول (19)

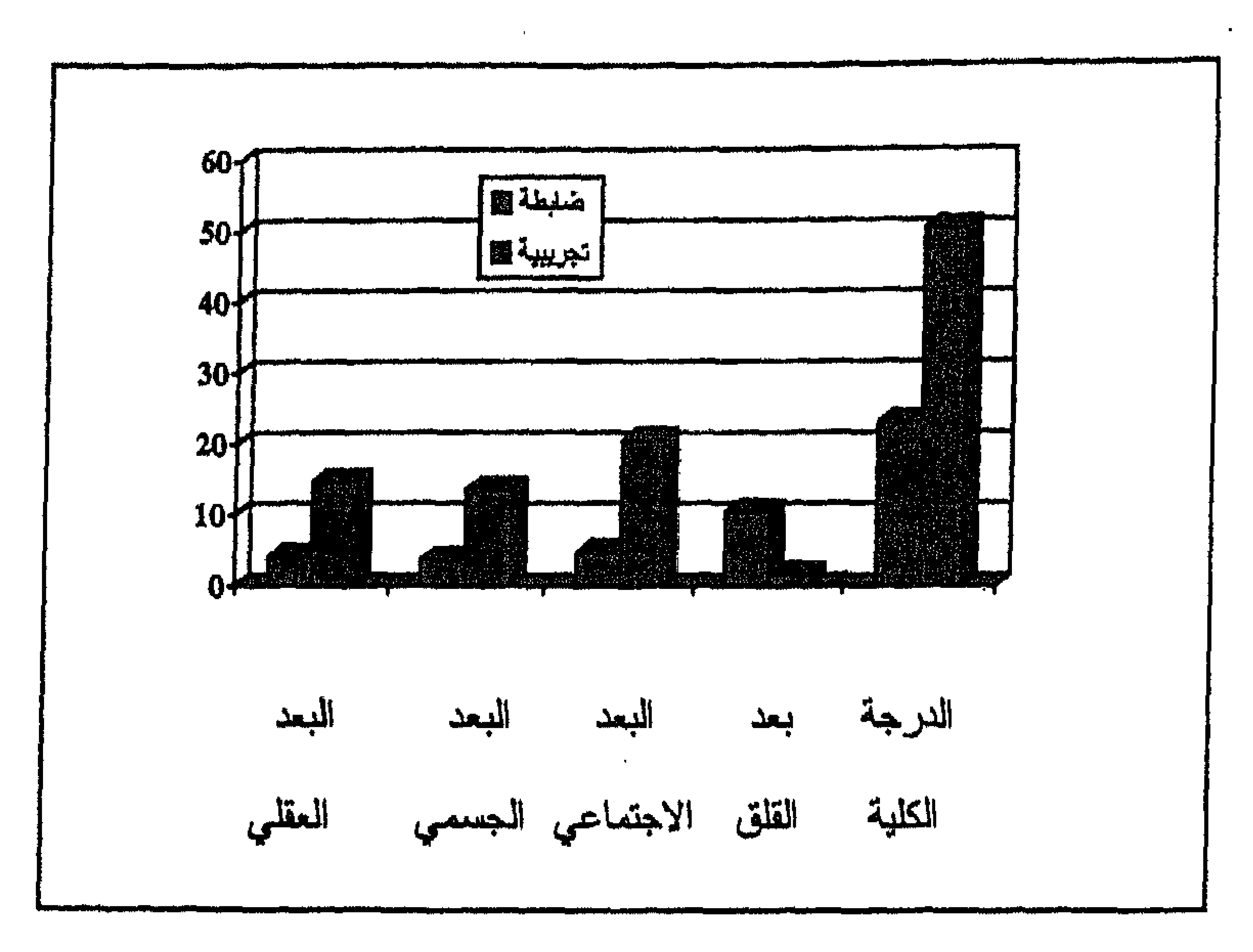
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعـــد العقلـــي الأكاديمي	التجريبية	12	14.7	1.66	11	17.85	0.05 دالة
	الضابطة	12	4.2	1.13			

المتغير	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	التجريبية	12	13.6	0.79	11	25.80	0.05 دالة
	الضابطة	12	3.7	1.05			
البعد الاجتماعي	التجريبية	12	20.5	1	11	31.49	0.05 دالة
	الضابطة	12	4.8	1.4			
بعد القلق	التجريبية	12	1.7	0.75	11	18.43	0.05 دالة
	الضابطة	12	10.4	1.44			
الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	التجريبية	12	50.5	2.71	11	25.45	0.05 دالة
	الضابطة	12	23.1	2.52			

يتضح من الجدولين (18)، (19) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة مان ويتنى)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") في القياس البعدي لدي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، باستثناء بعد القلق فكان دال إحصائيا لصالح المجموعة الضابطة مما يعني انخفاض بعد القلق لدي تلاميذ المجموعة التجريبية أي تحسن المجموعة التجريبية، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية. مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw لصالح المجموعة التجريبية عند مقارنه ادائها علي أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية بالمجموعة الضابطة

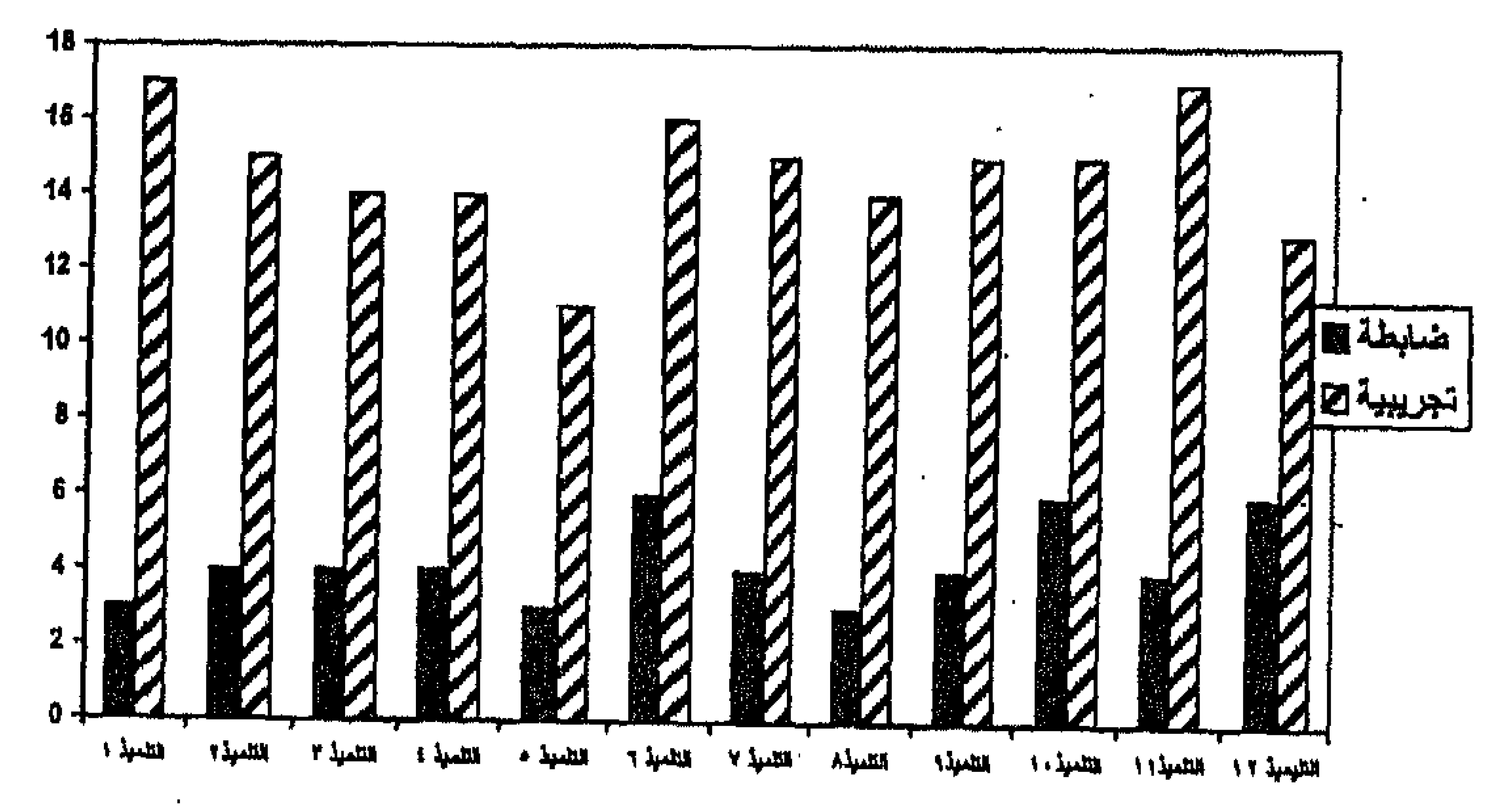
ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي.



شكل (24)

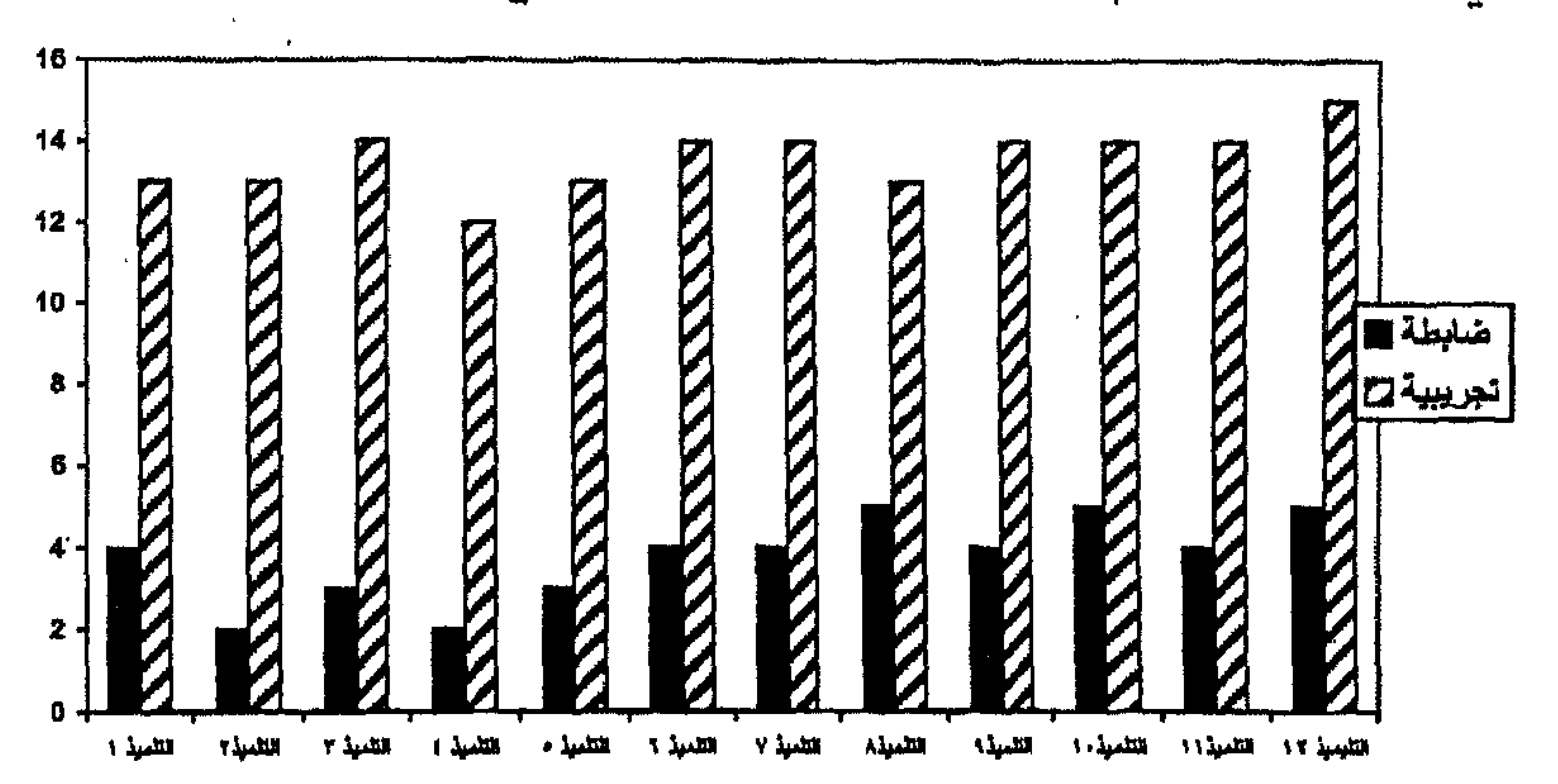
التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء العقلي الأكاديمي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.



شكل (25) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء البعد العقلي الأكاديمي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.



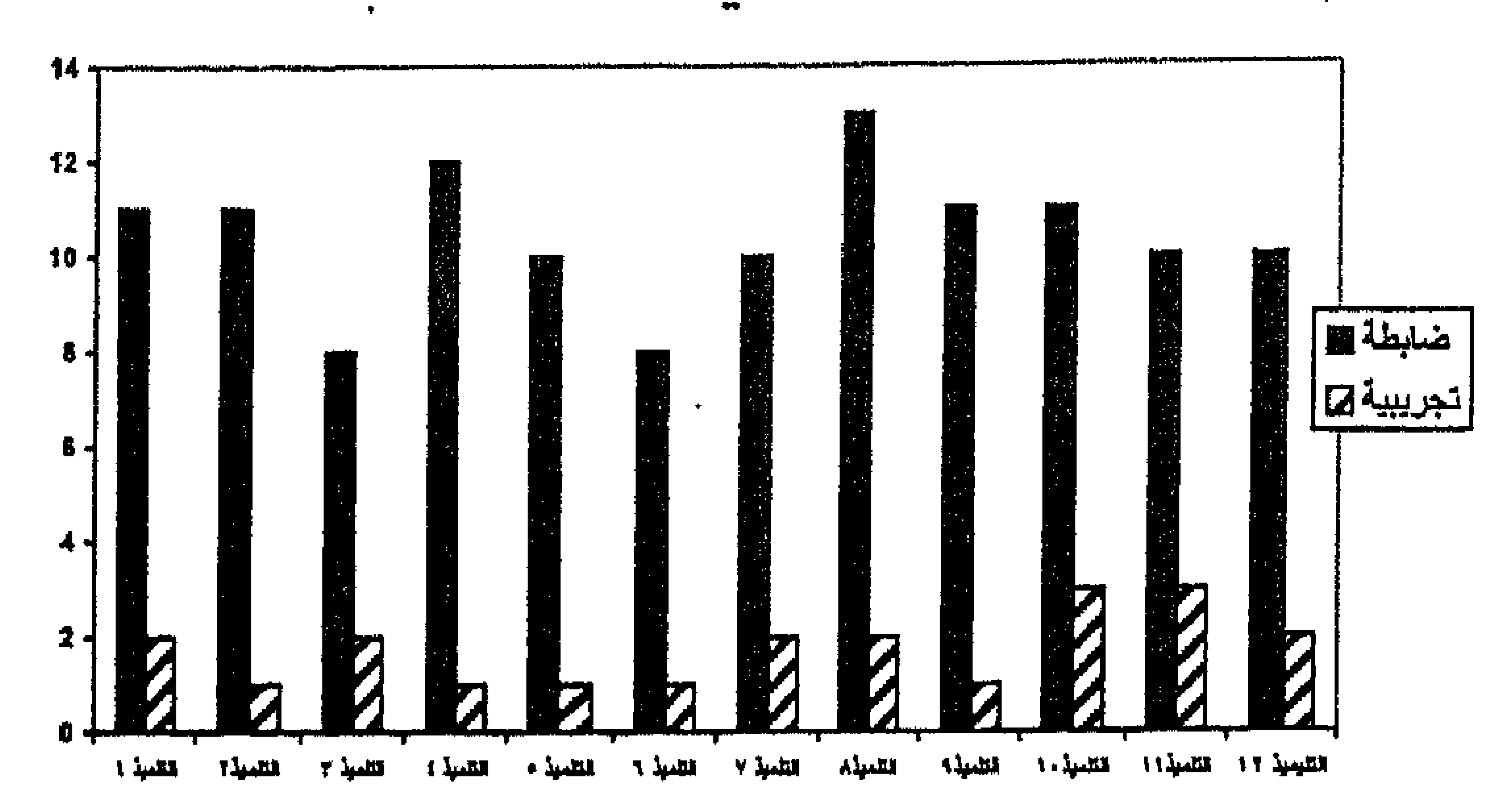
شكل (26) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء البعد الجسمي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.



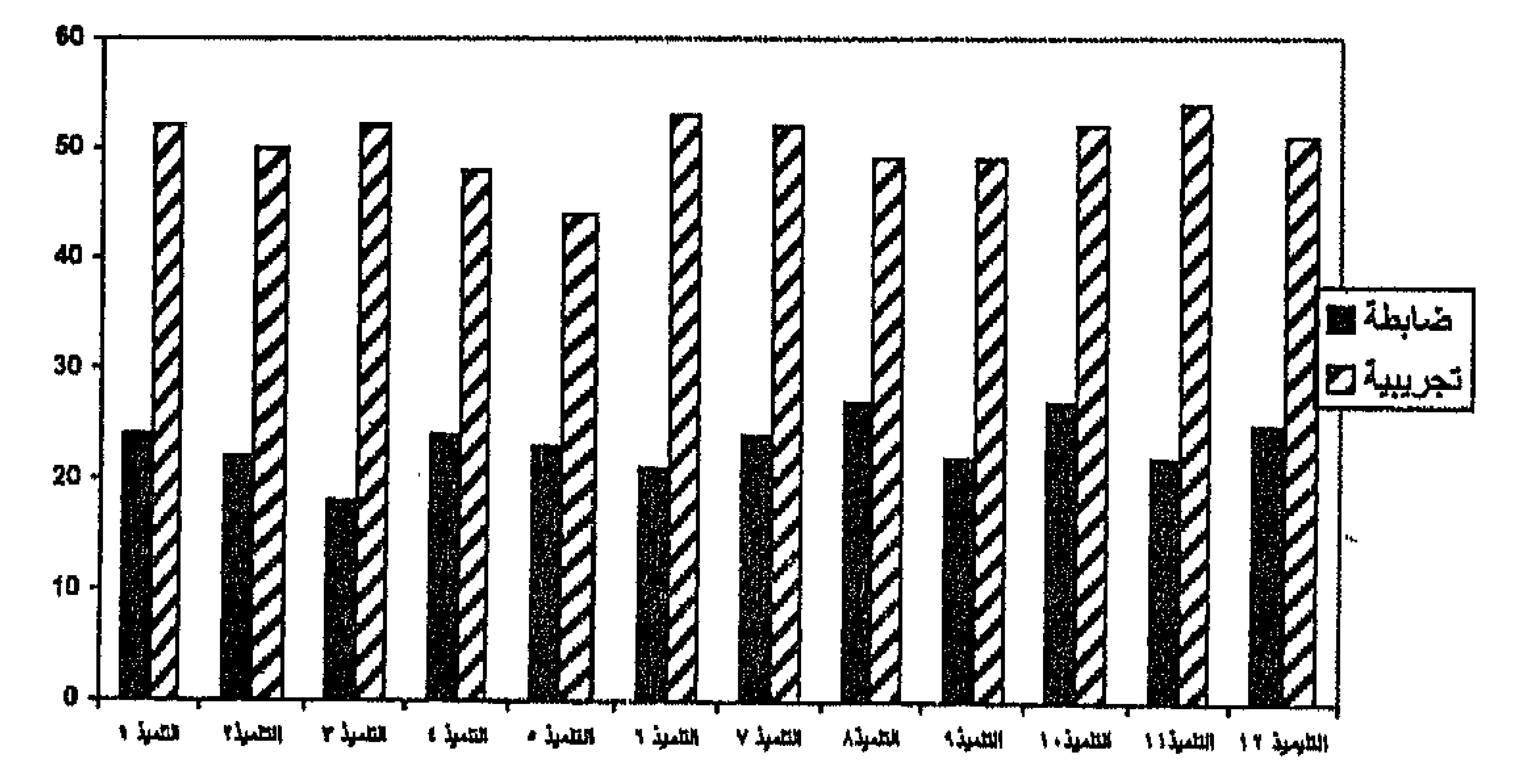
شكل (27) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء البعد الاجتماعي لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء بعد القلق لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.



شكل (28) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء بعد القلق لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات فى القياس البعدي.



شكل (29) التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الدرجة الكلية لمقياس مفهوم فى القياس البعدي.

يتضح من التمثيل البياني للأشكال السابقة مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية باستثناء بعد القلق فكان لصالح المجموعة الضابطة مما يعني انخفاض بعد القلق لدي تلاميذ المجموعة التجريبية، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء كل بعد من ابعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية عند مقارنته بدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي باستثناء بعد القلق فكان لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدي كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية .

4- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياس البعدى لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة، وقد تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann whitney للأزواج غير المتماثلة للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذه الدراسة لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى .

كما قامت الباحثة باستخدام أسلوب أخر بارامتري (اختبار ت T TEST) وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياس البعدى، كما تم استخدامه لتوضيح الفروق في مراعاة الانحرافات المعيارية وهذا غير موجود في مان ويتنى ويتضح ذلك فى الجدولين التاليين:

جدول (20)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية فى القياس البعدى

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	المجموعة الضابطة	12	6.5	78.5	5	4.138	0.05 دالة
	المجموعة التجريبية	12	18.5	221.5			

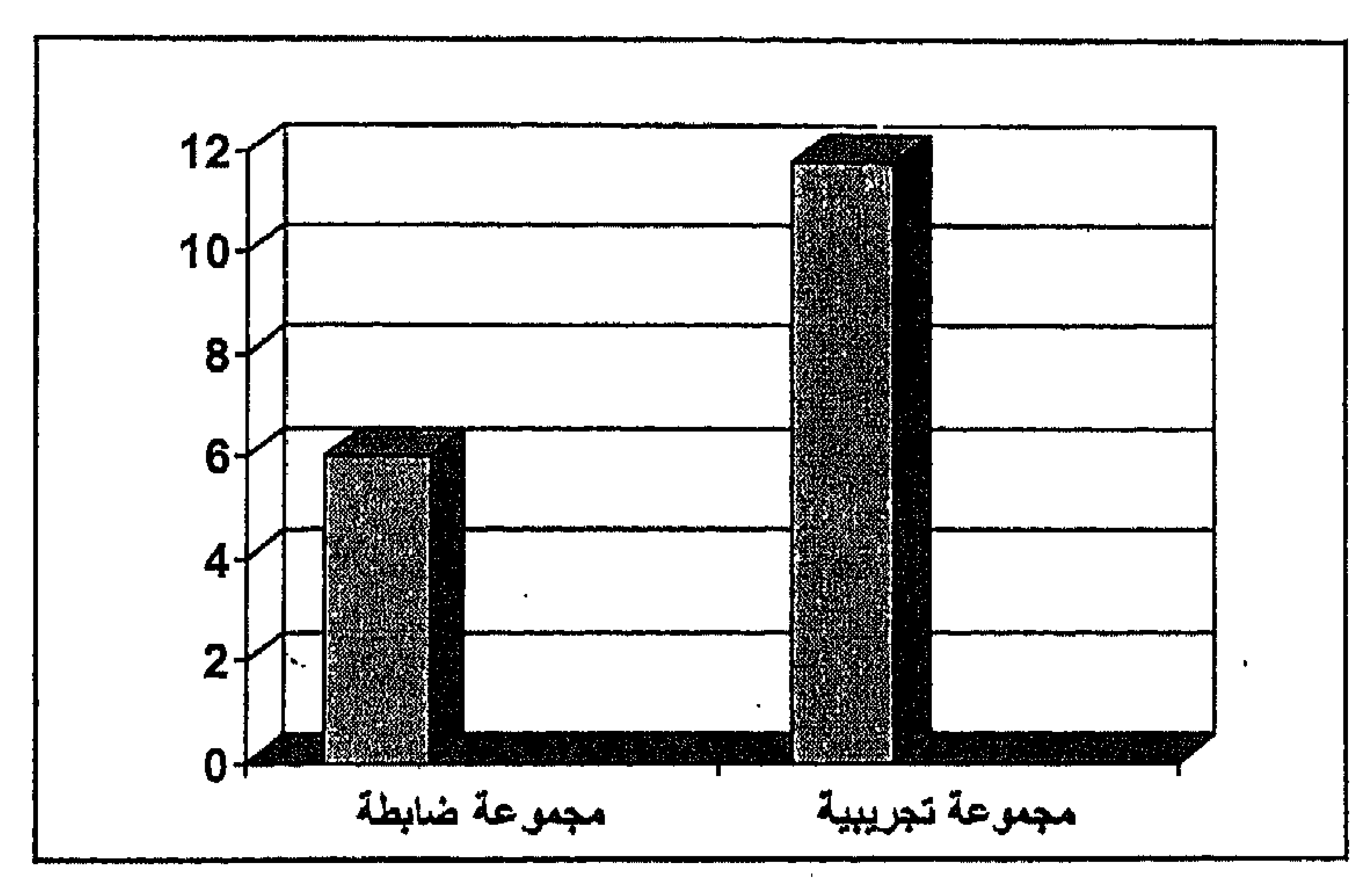
جدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياس البعدي

المتغير	القياس	ن	متوسط	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية	التجريبية	12	11.7	1.86	11	9.31	دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	12	6	1.044			

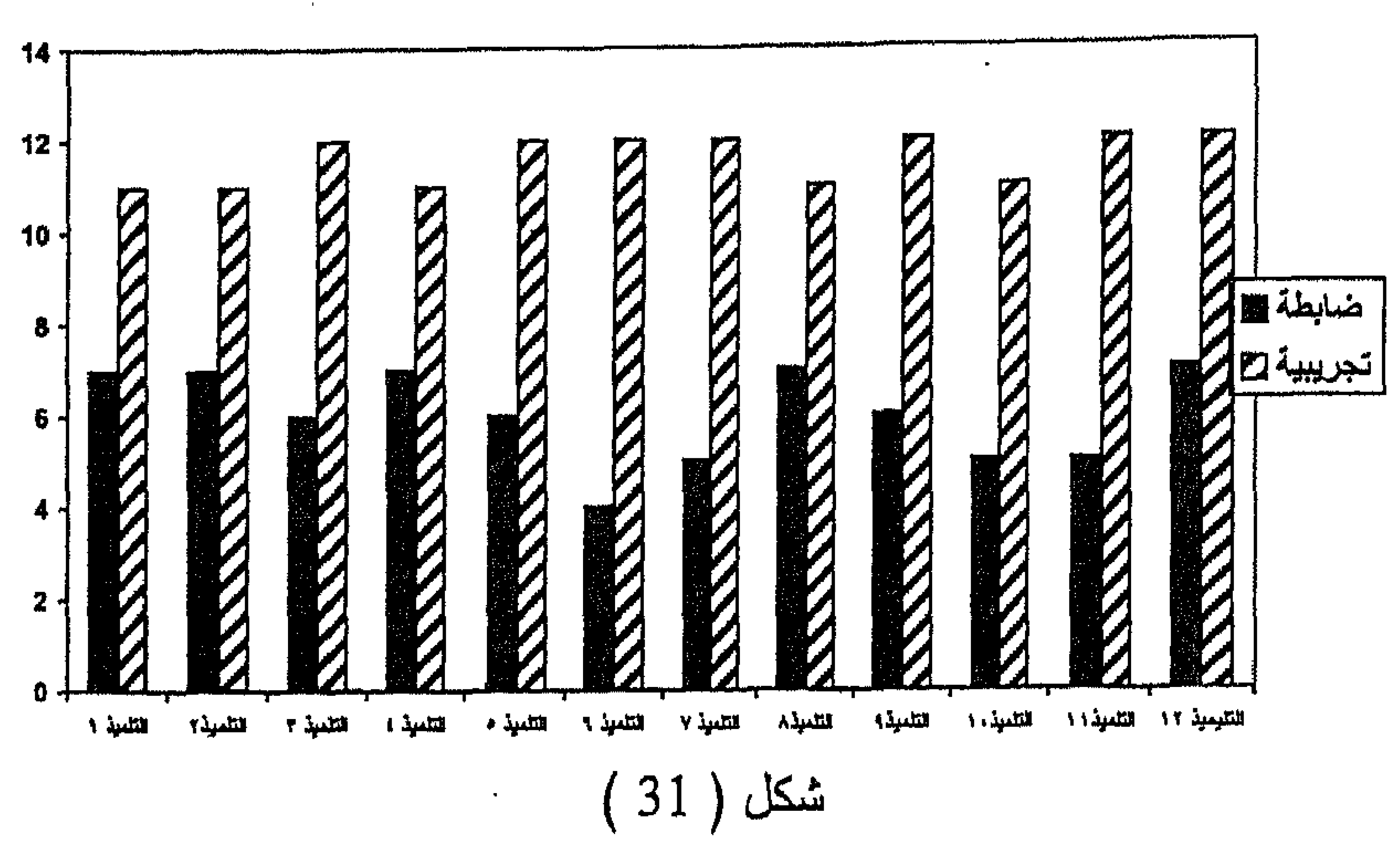
يتضح من الجدولين (20)، (21) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات (قيمة مان ويتنى)، وكذلك بين متوسطي درجات (قيمة " ت ") في القياس البعدي لدي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.05) على أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياس البعدي. مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw لدى المجموعة التجريبية عند مقارنه ادائها في القياس البعدي علي الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية بالمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح الشكل التالي التمثيل البياني لقيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فى مادة الدراسات الاجتماعية فى القياس البعدى.



شكل (30) التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فى مادة الدراسات الاجتماعية في القياس البعدى.

كما يوضح الشكل التالي التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (31)

التمثيل البياني لدرجة كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياس البعدي

يتضح من التمثيل البياني للشكلين السابقين مايلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة علي أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما نري التحسن في درجة أداء كل تلميذ علي حده من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مقارنة أدائه بأداء كل تلميذ من تلاميذ المجموعة الضابطة ، وهذا يؤكد التحسن الحادث بفعل البرنامج في تنمية التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدي كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية .

تفسير النتائج :

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي اجريت علي المعوقين سمعيا مثل دراسة وليد السيد خليفة ومراد علي عيسي (2006)التي توصلت نتائجهما إلي أن التعلم التعاوني يعد من أفضل استراتيجيات التعلم التى تلعب دوراً فعالاً فى تخفيف حدة السلوك العدوانى وتحسين مفهوم الذات تجاه ذاته والآخرين لدى الأصم، إبراهيم القاعود (1995) التي توصلت نتائجها الي فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تحسين التحصيل في مادة الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر العاديين إلا انه في ذات الوقت تختلف معها في عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات حيث توصلت الدراسة الحالية الي وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية وربما يرجع ذلك إلي اختلاف العينة والبيئة والأدوات ، دراسة كل من كاييسى وولسون Caissie & Wilson (1995)، دراسة ميللر Miller (1995)، دراسة بلس و ليتا Pleiss & Luta (1998)، دراسة بيرو Biro (2000)، دراسة عبدالرازق سويلم همام، وخليل رضوان خليل (2001)التي كشفت نتائجهم عن أن التعلم التعاونى له تأثير إيجابي على أساليب التواصل المتمثلة في لغة الإشارة، وهجاء الأصابع والكتابة والرسم والأدوار الحوارية ، و كذلك الاستهلالات الحوارية (بدء الحوار) والدوافع الحوارية والتفاعل الحوارى و التحصيل الأكاديمي والقيادة الناجحة ومفهوم الذات الإيجابى والاتجاه نحو العمل التعاونى والمهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة لدى المعوقين سمعياً، كما حسن من تفاعلهم الإيجابي مع أقرانهم العاديين.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة حمدى عبد العظيم البنا (1999) التي كشفت نتائجها عن كفاءة التعلم التعاونى فى تحسين التحصيل فى العلوم والاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم والعمل التعاونى لدى التلاميذ الصم، دراسة ميشيل Michelle(2007) التي كشفت نتائجها عن كفاءة التعلم التعاوني في تحسين التحصيل والتواصل ، كما أوصت تلك الدراسة وضع التعلم التعاوني في الحسبان في أثناء التدريس للمعاقين سمعيا من منطلق أن التعلم التعاوني نهجا تعليميا صحيحا هذا من جانب ومن جانب آخر اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي أجريت علي ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة ياجر وآخرون Yager et al., (1985) التي خلصت نتائجها إلي إدراك التلاميذ في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم وبتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم كما زاد التعلم التعاوني من مستوي تقدير الذات لدي التلاميذ المعوقين أكثر من التعلم الفردي- زاد التعلم التعاوني من مستوي التحصيل لدي التلاميذ المعوقين أكثر من التعلم الفردي .

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة كاى Kay (1994)، دراسة زكريا عبد الغني إسماعيل (1999) التي خلصت نتائجهما إلي التأكيد على أهمية التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة، كما أدي التعلم التعاوني إلي نتائج أفضل لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وتحسين مهارات القراءة المختلفة كالسرعة والدقة في القراءة والقدرة على التعرف على الحروف وتجريبها وذلك في مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، دراسة برتون واخرون Bertone et al. (1999) التي توصلت نتائجها إلي نجاح استراتيجيات التعلم التعاوني في

تنفيذ الأنشطة لتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي، دراسة محرز عبده يوسف الغنام (2000) التي أثبتت نتائجها فاعلية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل في العلوم، دراسة صلاح الدين حسين الشريف (2000)، دراسة محمد إبراهيم جاد(2006)، ماجد محمد عثمان (2008) التي خلصت نتائجهم إلي كفاءة استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين وزيادة مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني وارتفاع مستوي تقدير الذات لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات.

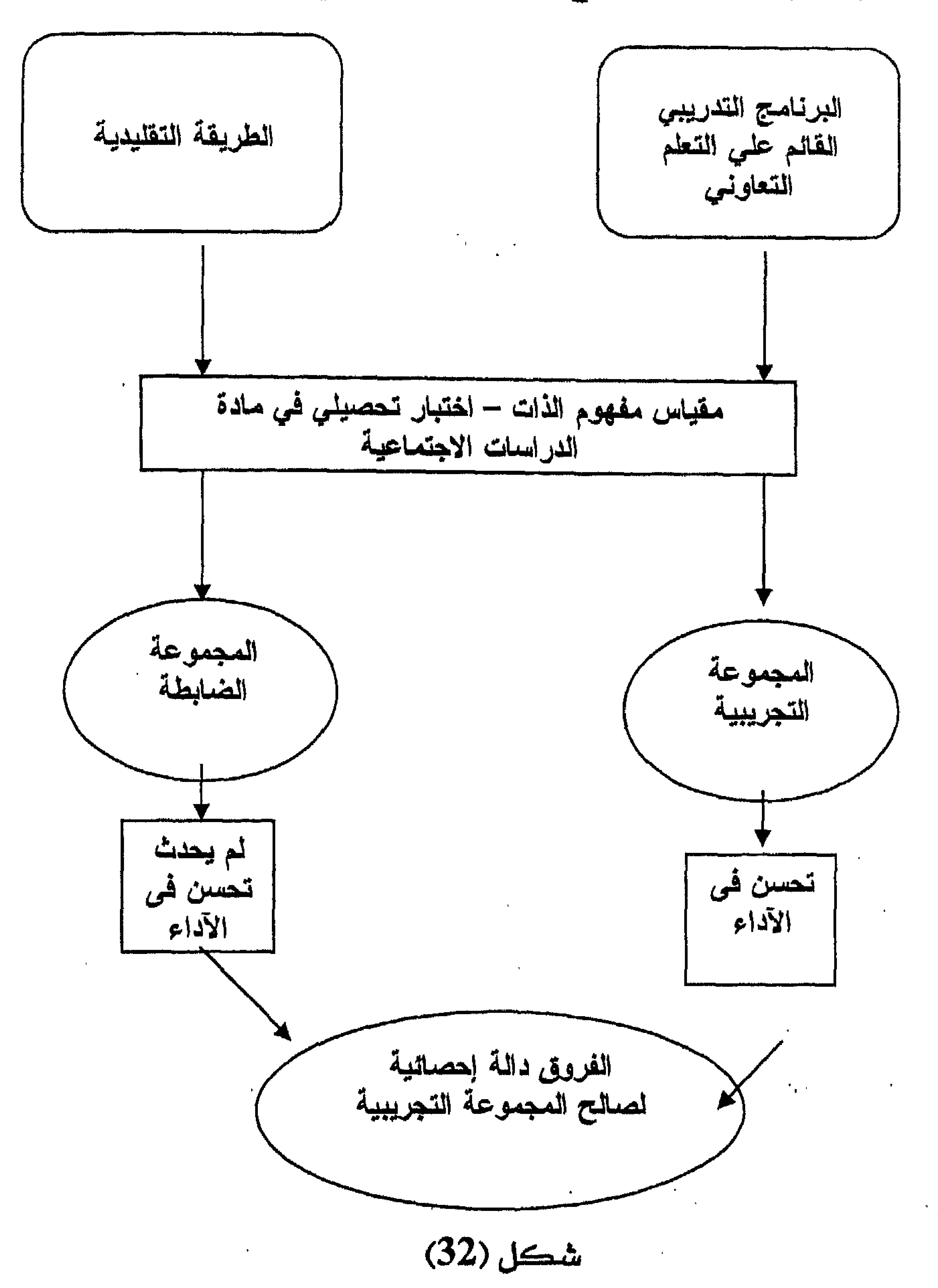
كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة أماي Amy (2003) التي توصلت نتائجها إلي أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أدي إلي تعلم وتحسين الإدراك الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أدي إلي رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي، دراسة جرينرو آخرون Greiner et al. (2005) التي خلصت نتائجها إلي أن استخدام التعلم التعاوني فى التربية البدنية يجعل التلاميذ ذوى صعوبات لتعلم يتعلمون التفاعل مع الرفاق بطرق تعزز الأهداف السيكو-حركية ، و المعرفية و الوجدانية .

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي أكدت علي استفادة المجموعة التجريبية، وأن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج المعد فى هذه الدراسة الحالية كان ذا فاعلية لدى الأطفال ضعاف السمع، والذي كان محتواه متسقاً تماماً مع الغرض الذى بنى له، حيث خضعت

المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، كما لعبت تلك الجلسات دوراً جوهرياً فى التعاون بين تلاميذ عينة الدراسة التجريبية ،ولعل أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المستخدم في البرنامج لعب دوراً فعالاً مع تلاميذ المجموعة التجريبية منح كل طفل ضعيف سمع القدرة على تحمل المسئولية وحب الآخرين، كما عمل علي وجود وخلق جو من التعارف والمودة بين التلاميذ ضعاف السمع، كما عمل علي تنمية روح المشاركة الاجتماعية والتقبل الاجتماعي ،وتنمية مهارات التواصل الفعال بين التلاميذ ضعاف السمع .

كما لعب بفاعلية علي تبادل الآراء واحترام أدب الحوار في أثناء مناقشة دروسهم، كما درب التلاميذ على التحدث بألفاظ وإشارات تحث علي التقبل الاجتماعي، كما أن الفرحة الغامرة التي سادت بين تلاميذ المجموعة التجريبية في أثناء مناقشتهم وحوارهم مع بعضهم البعض أدهش الباحثة حيث ساد الود والعطف بينهم والحب والوئام من جانب وحرصهم الشديد علي إتقان كل طفل المهمة التي أسندت إليه وتوصيلها بشكل مبسط لباقي تلاميذ مجموعته الأساسية والمدهش انتباه مركز من باقي تلاميذ المجموعة في أثناء عرض زميلهم للمعلومة من جانب آخر، ولعل هذه العوامل تجمعت معا وأثرت بفاعلية ونمت مفهوم الذات الإيجابي لديهم ليس ذلك فحسب بل تخطي ذلك تحسين التحصيل الأكاديمي في مادة الدراسات الاجتماعية أثناء تدريبهم علي أسلوب تكامل المعلومات، مما يؤكد علي فاعلية البرنامج القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدي الأطفال ضعاف السمع .

ومما سبق عرضه يمكن وضع الشكل التوضيحي التالي:



شكل (32)

يوضح فاعلية التدريب القائم علي أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ **Jigsaw** في تحسين أداء الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية – مقياس مفهوم الذات لدى عينة الدراسة الحالية.

ثانيا: ملخص النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية على أداء الاختبار التحصيلي فى القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء الاختبار التحصيلي فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا: التوصيات والدراسات المقترحة:

1- التوصيات: فى ضوء إجراءات الدراسة الحالية، وما توصلت إليه الباحثة من نتائج، وما قدمته من تفسيرات، وما لمسته من صعوبات واجهتها خلال تطبيق إجراءات الدراسة الحالية، فإنها تقترح بعض التوصيات التربوية فى مجال الاهتمام بضعاف السمع:

- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي الإعاقة السمعية علي كيفية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة علي الأطفال ضعاف السمع.
- تنظيم دورات تدريبية إرشادية للآباء وأمهات الأطفال ضعاف السمع لتوعيتهم بكيفية تنمية مفهوم الذات لدي أطفالهم .
- اهتمام مسئولي التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالبرامج التى تلعب دوراً جوهرياً فى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية الخاصة بالصم وضعاف السمع وذلك لاعتماد هؤلاء التلاميذ على أبصارهم وتواصلهم مع الآخرين بالطريقة الكلية (لغة الإشارة - الهجاء الأصبعى - لغة الشفاه) وبناء على ذلك، يجب أن تتضمن كتب الدراسات الاجتماعية لغة الإشارة والهجاء الأصبعى.
- تخصيص فصول خاصة بالأطفال ضعاف السمع وعزلهم عن الأطفال الصم في أثناء الدراسة لاستثمار البقايا السمعية لهم إلي أقصي حد ممكن .

2- الدراسات المقترحة:

- أثر برنامج قائم علي التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في تقدير الذات لدي الأطفال الصم وضعاف السمع.
- فاعلية برنامج قائم علي التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدي الأطفال ضعاف السمع.
- فاعلية برنامج للتعلم التعاوني وبرنامج للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات لدي الأطفال الصم وضعاف السمع.
- اثر برنامج إرشادي اسري وبرنامج للتعلم التعاوني في السلوك العدواني وتقدير الذات لدي الأطفال الصم وضعاف السمع.
- أثر التدريب القائم على التعلم التعاونى الجمعى والتنافسى الجمعى وأسلوب التعلم الفردى باستخدام الكمبيوتر فى التفكير الابتكارى والناقد لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- فاعلية التدريب باستخدام الكمبيوتر لمعلمي التربية الخاصة بمدارس الصم القائم على استراتيجيات التعلم التعاونى والتعلم الفردى وأثره فى مفهوم الذات الأكاديمى والسلوك العدوانى لدى التلاميذ.



فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم

Effectiveness of the program is based on some strategies for active learning using a computer in the development of self-confidence and achievement in mathematics to deaf students.

إعداد

د / وليد السيد أحمد خليفة

أستاذ مشارك (مساعد) التربية الخاصة وعلم النفس التعليمي

كلية التربية - جامعتي الطائف والأزهر

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في (إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي - إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) باستخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم، طبق البحث على عينة قوامها الكلى (24) تلميذا من الصم بمعهد الأمل بالمرحلة الابتدائية من صفوف مختلفة متجانسة بمحافظة الطائف، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين(9.4-11.6) سنة، بمتوسط(10.47) سنوات، وانحراف معياري (0.73)، وتراوحت نسبة ذكائهم مابين (100 – 106) بمتوسط (103.5) بانحراف معياري (2.18)، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة بالتساوي، وتم تطبيق الأدوات التالية(اختبار الذكاء غير اللفظي للصم، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، مقياس الثقة بالنفس لدى الصم، اختبار التحصيل في الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى الصم، البرنامج التدريبي المحوسب لدى الصم)،تم التدريب على البرنامج المحوسب في فترة زمنية مدتها شهر بواقع(3)جلسات أسبوعياً،تم استخدام المنهج شبه التجريبي لملاءمتة لطبيعة إجراءات البحث ،وباستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين المجموعات الصغيرة المرتبطة، وتم التوصل إلى أهم النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية الأولى (تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) والمجموعة التجريبية الثانية (تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في

مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية الأولى (تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) و المجموعة التجريبية الثانية (تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي، وباستخدام اختبار كروسكال واليزKruskal Wallis أتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعات الثلاث في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى، وباستخدام اختبار مان ويتنىMann Whitney للمقارنة بين المجموعات الصغيرة غير المرتبطة تم التوصل إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبيتين الأولى والثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى ،توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية الأولى والثانية والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى لصالح المجموعتين التجريبية الأولى والثانية.

المقدمة:

ظهرت في الآونة الأخيرة محاولات للباحثين تتمثل في استراتيجيات تعليمية مقترنة بتكنولوجيا الحاسوب تتلاءم مع مستويات وقدرات التلميذ الأصم منها التعلم النشط المتمثل في(إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي- إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي)، فحولت دور

معلم الصم من مجرد مؤدى إلى موجه ومرشد ومقيم، وانعكس ذلك على دور هذا التلميذ الأصم، فتحول من مجرد متلقي سلبي إلى متفاعل نشط، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ما حققته تلك الاستراتيجيات من تفاعل سواء بين التلاميذ الصم بعضهم البعض أم تنافسهم فيما بينهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم على حسب إمكاناتهم التحصيلية والانفعالية والشخصية من جانب، وبين المعلم من جانب آخر، ومن هنا أصبحت الحاجة الملحة لاكتساب هؤلاء التلاميذ مساواة بأقرانهم العاديين في عالم القرية الالكترونية أو عصر المعلوماتية أولى الخطوات للارتقاء بتحسين تحصيلهم في مادة الرياضيات وثقتهم بأنفسهم، ومن خلال أدوات وآليات هذا العالم الجديد وأهمها الحاسوب الذي أصبح لغة وروح هذا العصر، ليس ذلك فحسب بل محوره الأساسي في التناغم مع التكنولوجيا الحديثة.

ويهدف التعلم النشط إلى تعلم الأفراد كيف يحبون بعضهم البعض ويحبون مدرستهم ومعلميهم ويتعلمون المهارات الاجتماعية، والتعلم النشط لا يعنى جلوس التلميذ بجوار زميله أو أن يؤدى أحدهما عملا والآخر يشاهده، ولكنه أعمق من ذلك بكثير فهو نوع من الاعتماد الداخلي الإيجابي بين الأفراد "إما أن ننجح معا أو العكس" (Johnson & Johnson, 1986: 6-9).

وفي هذا الصدد، فإن للتعلم النشط مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية يشجع التلاميذ من خلالها ويطلب منهم العمل معا في مهام أكاديمية معينة، لذلك فهو مدخل تعليمي يدمج أهداف المهارات الاجتماعية مع أهداف المحتوى الأكاديمي في التعليم (Presseisen, 1992:1).

وكلما كانت المجموعة غير متجانسة أي متفاوتة القدرات كلما كان أداؤها أفضل، وذلك لأن التلاميذ ذوى القدرات العالية يساهمون بفاعلية في تحسين قدرات باقي أفراد مجموعاتهم ذوى القدرات المتوسطة والمنخفضة (Johnson & Johnson, 1988: 1).

وسوف يراعى الباحث ذلك من حيث اختلاف قدرات ومستويات المجموعة، حتى يحدث تحسين مهارات جميع أفرادها من خلال تبادل الأفكار ومساعدة المستوى الأعلى المستويين المتوسط والضعيف، كذلك مساعدة المستويين الأعلى والمتوسط المستوى الضعيف للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من تحقيق الأهداف. حيث أن استخدام التعلم النشط يؤدى إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ، فهو يؤكد على تعلم التلاميذ معا من خلال تواجدهم في مجموعات من التلاميذ مختلفي القدرات (Adams, 1990: 6).

ولكي ينجح التعلم النشط لابد من توافر شرطين أساسيين أولهما: أهداف الجماعة، ثانيهما: مسئولية الفرد، فكل فرد في الجماعة يسعى إلى تحقيق أهدافها بأقصى ما يمتلكه من إمكانات وقدرات، وفي الوقت ذاته ينجز كل ما يسند إليه من مهام وابتكار كل الطرق والأساليب المتاحة لمساعدة أعضاء مجموعته للوصول إلى الهدف المنشود (Kagan, 1990: 15-28).

ولعل الميزة الأساسية في استخدام التعلم النشط هي أسلوب المشاركة التعاونية حيث يشعر التلميذ بأنه شريك فعال في الموقف التعليمي إذ أن عليه مسئولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل التعاوني للمجموعة التي ينتمي إليها، كما يقدم للتلاميذ مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف وحل

المشكلة، وينمي مفهوم الذات والثقة بالنفس والمهارات المعرفية لديهم ويساعد في تعديل سلوكياتهم إلى الأفضل (Lee & Luck, 1991: 137).

ولهذا، يفضل كل من المعلمين والتلاميذ التعلم النشط لإظهار اتجاهات إيجابية حيال تطبيقها، ولذلك وجد اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامه كبديل للفصل التقليدي، حيث أن لكل فرد منهم مسئولية معينة وأدوار محددة لابد أن يمارسها، وعليه يصبح كل تلميذ مسئول عن تعلمه وعن تعلم باقي أعضاء مجموعته وفي أثناء ذلك تنمو لديهم العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية والأكاديمية (William, 1997: 3799-3800).

ولا يقل التعلم النشط المتمثل في (التعلم التنافسي) أهمية عن التعلم النشط المتمثل في (التعلم التعاوني)، فالمنافسة تعتبر من وسائل إعداد التلاميذ للحياة في مجتمع تنافسي يكون فيه البقاء للأصلح، فالتحصيل والإنجاز والنجاح وتحقيق المطامح يعتمد على نجاح الفرد في المنافسة، والمنافسة تؤدى إلى صلابة عود الصغار ليعيشوا في العالم الواقعي (الدرينى، 1986: 76).

كما يساهم التعلم النشط باستخدام الحاسوب بدرجة كبيرة في تحسين التحصيل الدراسي، كما يؤدى إلى تطوير التفاعل بين المعلم والتلميذ بغية التزود بالتغذية الراجعة ولكونه أداة فعالة لتحفيز التلاميذ للمشاركة الإيجابية الفعالة من خلال دعم وتعزيز عملية التعلم ومراعاة الفروق الفردية وخلق بيئة تعلم مناسبة خالية من القلق والتوتر، كما يتيح الحاسوب تصحيح الأخطاء دون خجل أو حرج من الزملاء، كما أن

الحاسوب يجعل مناخ التعلم النشط أكثر جذبا للتلاميذ خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية (أحمد، 2004: 153).

وبناء على ذلك، ظهر التعلم النشط كمحاولة جادة للنمو المعرفي لدى الطلاب وكأحد الاستراتيجيات القائمة على التغير المفاهيمى وذلك عن طريق خلق بيئة صفية توفر وضعا اجتماعيا تعاونيا بين المتعلمين، يشاركون فيه معا في البناء المعرفي (توفيق، 2005: 325).

كما يشير(الديب، 2006 : 7) إلى أن التعلم النشط يسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتنمية روح الجماعة، والتدرب على مهارات التعامل مع الآخرين، وتنمية المهارات الاجتماعية، ويزيد التوافق النفسي والاجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات، والارتقاء بعمليات التفكير العليا، وتنمية القدرة الإبداعية لدى التلاميذ

يتضح مما سبق أن التعلم النشط يعتمد على مبدأ النشاط الذاتى، وأن دور المتعلم يتمثل في القراءة، والكتابة، والبحث، والاطلاع ويكون موقفه موقفاً إيجابياً . وأن دور المعلم يتمثل في عملية التوجيه والإرشاد وأن تحقيق التعلم النشط يتطلب إعداد الطلاب لممارسة استراتيجية التعلم النشط من خلال توضيح تلك الاستراتيجيات لهم . وأن استراتيجيات التعلم النشط قد تنمى التفكير بشتى أنواعه ،والتحصيل الدراسي والثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية، وتنمى المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين .

ومما سبق عرضه، يتضح أن استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في التعلم التعاوني والتعلم التنافسي يهدفا إلى تطوير أساليب التدريس، وتحفيز التلاميذ من خلال المشاركة الفعالة في بيئة التعلم المنظمة أو التفاعل مع البرامج المقدمة على حسب قدراتهم وإمكاناتهم والعمل على

بذل أقصى جهد ممكن للوصول إلى الهدف المنشود. وتزداد فعالية هذه الاستراتيجيات عندما تقدم مقترنة بالحاسوب حتى يعطى التعلم ثماره المرجوة، ومن الممكن أن ينمي الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم، ولا شك ـ أن الدين الإسلامي الحنيف هو الوحيد الذي سبق اجتهاد علماء علم النفس والتربية الخاصة ليحث على التعاون فيقول الله عز وجل "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" المائدة أية (2)، كما حث أيضا على التنافس فيقول الله عز وجل "وفي ذلك فليتنافس المتنافسون" المطففين أية (26) .

مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما لاحظه الباحث أثناء زياراته الميدانية لبعض مدارس الأمل للصم بمحافظة الطائف، وإيماء لتكرار شكاوى المعلمين والمتمثلة في انخفاض مستوى الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم الناجم عن التأثير السلبي لإعاقتهم السمعية. وعندما استشار الباحث المعلمين والموجهين في أصعب المواد الأكاديمية التي ينشأ عنها انخفاض مستوى الثقة بالنفس في أثناء التدريس أشاروا إلى أن مادة الرياضيات هي الأكثر صعوبة. وللتأكد من ذلك حضر الباحث معظم الحصص الدراسية فلاحظ واقعياً أن مادة الرياضيات صعبة الفهم نظرا لأنها تتعلق بالتجريد والتفكير المنطقي والعلاقات الاستدلالية وعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على التواصل اللفظي لذلك تم اختيار هذه المادة بناء على آراء معلمي وموجهي هذه الفئة لاتصالهم المباشر بالتلاميذ، وخبرتهم الكبيرة في هذا المجال وحضور الباحث، حيث أن المقرر الدراسي هو نفس مقرر العاديين مع فارق تقسيم المقررات

على المراحل الدراسية لكن لاشك تختلف جميع الخصائص العقلية المعرفية لدى العاديين عن الصم، ومع هذا فلم يراع ذلك في وضع المنهج الخاص بالصم من جانب، ولم تدرس تلك المقررات بأساليب فعالة مقترنة بالحاسوب لتبسيطها من جانب آخر وهذا ما أكد عليه(العطوانى ،2004: 383)، (عبيدات، عيادات ،2005: 95)، كذلك يستخدم معلمو التربية الخاصة الطريقة التقليدية وهؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى التعلم النشط اللذان يعملان على تحسين مفهوم الذات وتخفيف حدة السلوك العدواني لديهم.

أما فيما يتعلق بالتراث السيكولوجي، فقد قام الباحث بالإطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم النشط - بغض النظر عن المتغيرات التابعة لتلك الدراسات والبحوث فعلى سبيل المثال لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التعلم التعاوني والتنافسي والفردى كما أشار إلى ذلك شيرمان Sherman (1988)، وشيميدت وآخرون Schmidt, *et al* (1988)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى التعلم التعاوني والفردى كما أكد على ذلك دلجادو Delgado (1987) بينما تفوقت مجموعة التعلم التعاوني على التنافسي والفردى، كما أكدت على ذلك لندا Linda (1981)، وويب Webb (1982)، ووتسون Watson (1995)، في حين تفوقت مجموعة التعلم التنافسي على مجموعتى التعلم التعاوني والفردى كما أكد على ذلك سلافن Slavin (1980)، وأوكيبو كولا واجينى Okebukola & Ogynniyi (1994)، بينما تفوقت مجموعتى التعلم التعاوني والفردى على التنافسي كما أشار إلى ذلك جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1979)، في حين تفوقت

مجموعتى التعلم التعاوني الجمعي والتنافسي الجمعي على مجموعة التعلم الفردي كما أكد على ذلك جاريبيلدى Garibibldi (1979)، وورينج وآخرون Warring, *et al* (1985).

مما سبق، يتضح أن هناك تناقضاً واضح في نتائج تلك الدراسات والبحوث التي تم عرضها، وهذا التناقض يعد من المبررات لإجراء هذا البحث للكشف عن أي من هذه الاستراتيجيات أكثر فاعلية من الأخرى لدى فئة في أمس الحاجة للتعلم وإجادته ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك إلى تحسين في مستوى الثقة بالنفس من جانب وتحسين التحصيل في مادة الرياضيات لديهم من جانب آخر.

وفي حدود - ما اطلع عليه الباحث - لا يوجد بحث تم إجراؤه في مجال الصم تناول التدريب القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات باستخدام الحاسوب ودورها في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم.

ومن منطلق أن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً على مستوى الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم لعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين، وعدم تدريبهم على العمل التعاوني أو توفير وسيلة تكنولوجية كالحاسوب يتعاملون معها على حسب قدراتهم، فقد انبثقت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم، **ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:**

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي؟.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي؟.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) المجموعة التجريبية الأولى (استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) والثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إجرائيا إلى ما يأتي:

1- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي للمجموعة التجريبية الأولى في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى.
2- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي للمجموعة التجريبية الثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى.
3- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي للمجموعة التجريبية الأولى في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي.
4- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي للمجموعة التجريبية الثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي.
5- الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي للمجموعة التجريبية الأولى و إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي للمجموعة التجريبية الثانية والتعلم التقليدي للضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1- مساعدة التلاميذ الصم في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة من خلال استخدام بعض

استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب المتمثلة في(استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي - استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي).

2- ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية- في حدود ما اطلع عليه الباحث - التي تناولت بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب المتمثلة في(استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي - استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم.

3- زيادة الاهتمام العالمي بقضايا التلاميذ الصم ورعايتهم وإشباع حاجاتهم المستمرة إلى التدريبات التي تنمي الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لديهم.

4- توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة والمعلمين والسلطة المدرسية إلى التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم للتدريبات التي تهدف إلى تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى تلاميذ التربية الخاصة بوجه عام والتلاميذ الصم بوجه خاص.

مصطلحات البحث:

أ- التعلم النشط Active Learning:

ويعرف الباحث التعلم النشط بأنه : التعلم الذي يشارك فيه المتعلمين مشاركة فعالة عن طريق التفاعل مع ما يسمعونه أو يشاهدونه أو يقرأونه في الفصل، ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتفسير وتوليد

الأفكار واكتساب العلاقات ويتواصلون مع زملائهم ،ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم ،ويتبنى الباحث إستراتيجيتين من إستراتيجياته ويمكن تعريفهما إجرائيا فيما يلي :

1- استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي:

خطة تعليمية يتم فيها تقسيم التلاميذ الصم للتدريب على عملية القسمة أمام شاشة الحاسوب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة عدد أفرادها (4) تلاميذ ، وكل مجموعة باختلاف أدوارها متعاونة معا ، ومتعاونة أيضا مع المجموعة الأخرى تحت إشراف معلم التربية الخاصة والباحث .

2- استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي:

خطة تعليمية يتم فيها تقسيم التلاميذ الصم للتدريب على عملية القسمة أمام شاشة الحاسوب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة عدد أفرادها (4) تلاميذ ، وكل مجموعة باختلاف أدوارها متعاونة معا ، ومتنافسة مع المجموعة الأخرى تحت إشراف معلم التربية الخاصة والباحث .

ب – الثقة بالنفس : Self - Confidence

يمكن تعريف الثقة بالنفس بأنها : سمة شخصية داخل الفرد تجعله يعبر عن ذاته و إمكاناته وقدراته بإيجابية وتحسين هذه السمة من خلال إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتفاعل معهم وتقبل نقدهم والمشاركة معهم في الأنشطة ، مما ينعكس على الفرد في الشعور بالرضا عن الذات و التفاؤل والسعادة ، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحققها الطالب في المقياس المعَّد لذلك.

جـ - التحصيل في الرياضيات

Achievement in mathematics:

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات إجرائيا بأنه: مستوى محدد من مهارات التلميذ لما تعلمه من معارف ومعلومات في مادة الرياضيات ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة (من إعداد/ الباحث) .

هـ - التلاميذ الصم Deaf students:

يشار إلى الأصم بأنه " الشخص الذي فقد الحاسة السمعية منذ الميلاد ، أو قبل تعلم الكلام، أو حتى بعد تعلم الكلام بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية ويتراوح الفقد السمعي لديهم ما بين (60 – 80) ديسبل (حنفي، 1996 : 62)، ويعرف الباحث التلاميذ الصم إجرائيا بأنهم أولئك الأفراد الذين يتعلمون بمعهد الأمل الابتدائي بمدينة الطائف ويتراوح الفقد السمعي لديهم ما بين (71 – 90) ديسبل وفقدوا حاسة السمع ويؤثر ذلك سلبا على قدرتهم على التواصل أو التعبير اللغوي، وبناء على ذلك يؤثر ذلك على تعلمهم عند مقارنتهم بالعاديين، وهم في حاجة ماسة إلى استراتيجيات حديثة للتعلم تتلاءم مع إعاقتهم.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات المستخدمة في البحث ، وعددها (24) تلميذا من الصم، ويتعلمون بمعهد الأمل الابتدائي بمدينة الطائف، والمقيدين بالصفوف الدراسية: الرابع والخامس والسادس الابتدائي في العام الدراسي2012 م، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (9.4- 11.6) سنة ، وتم مجانستهم في المتغيرات التالية (العمر الزمني

- النوع - نسبة الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي
- مقياس الثقة بالنفس لدى الصم - اختبار التحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى الصم) قبل بداية التدريب.

الإطار النظري:

الثقة بالنفس : Self - confidence

تعتبر الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية التي تميز الفرد عن غيره، ويجب على المدرسة أن تعد جيلاً قادراً على تحمل المسئولية، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات، وأن ضعف الثقة بالنفس يؤدى إلى التردد، وعدم مواجهة مواقف الفشل التي يتعرض لها الطالب، وتعتبر الثقة بالنفس إحدى عوامل الشخصية السوية، وهى من السمات التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام، كي يتمكن الفرد من التغلب على المصاعب التي تواجهه، وأن مفهوم تقدير الذات مرتبط بالثقة بالنفس ارتباطاً قوياً، فتقدير الذات المرتفع عند الطلاب يكون لديهم قدر كبير من الثقة بالنفس، وأن تقدير الذات المنخفض يكون لديهم فكرة سالبة عن ذواتهم .

1- تعريف الثقة بالنفس :

تعرف الثقة بالنفس بأنها الإيمان بالنفس والحكم على الذات بالإيجابية وشعور الفرد بأنه يستطيع أداء أي شيء حسب قدراته وإمكاناته (Tuckman& Smith، 2002: 55).

وتعرف الثقة بالنفس بأنها كفاءة الفرد في صنع القرار وتعديل الآراء في الذات والآخرين وإقناع الآخرين و التأثير فيهم والتأثر بهم (Pearson, 2002 : 277 - 283) .

كما تعرف الثقة بالنفس بأنها شعور لدى الفرد ناتج عن الخبرة الجيدة السابقة و المهارة والتركيز في المواقف الاجتماعية المختلفة(Bischoff. & Barton, 2002 : 231-242).

وتعرف بأنها درجة عالية من اليقين والتأكد، وليست مجرد رأى الفرد بأن لديه كفاءة جسمية، وعقلية، ونفسية، واجتماعية مما ينعكس عليه إيجابياً في الشعور بالسعادة والطمأنينة والراحة النفسية(سليم، 2003: 6).

كما تعرف الثقة بالنفس بأنها شعور المتعلم بقدرته علي التمسك بآرائه واتخاذ قراراته وتقديره لإمكاناته، ومشاركته في المناقشات الجماعية وتقديره لزملائه ومواجهة مشكلاته أو استعداده للتفوق على الزملاء دون التردد في مواجهة مواقف الفشل(علام ،2007 :14).

يتضح مما سبق أن هذه التعريفات تشير إلى أن الثقة بالنفس شعور الفرد بكفايته النفسية، والاجتماعية، أو إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته أو بأنها رأى الفرد في كفاءته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، أو بأنها درجة عالية من اليقين والتأكد من تلك الكفاءة التي تمكنه من التغلب على الضغوط، ومواجهة المخاوف والأزمات التي تمر به .

2- الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات :

أن نمو الثقة بالنفس لدى الطلاب مرتبط بالرضا عن المهنة، ودراسته الأكاديمية، وأن الثقة بالنفس ترتبط أيضاً بالدرجة الحقيقية التي يحصل عليها الفرد وبحاجته للإنجاز (الديب، باشا، 2000: 182).

توجد علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس والتكيف الفعال الذي يؤدى إلى تنمية الثقة بالنفس، كما أن الحياة المدرسية ، والجانب الأكاديمي لهما دور فعال في تكوين مفهوم الذات

لدى الفرد خلال تأثيرهما المباشر في خبرات الفرد وفي علاقته بزملائه وأقرانه واتجاهاته وفي تقويمه لذاته وثقته بنفسه بشكل عام (أبو علام، 1978: 30- 31).

يتبين مما سبق أن الثقة بالنفس لها علاقة ببعض المتغيرات مثل علاقتها بالتكيف العام والحياة المدرسية التي تؤدى إلى تنمية الثقة بالنفس التي تجعل الفرد فعالاً في تكيفه الأكاديمي .

3- مستويات الثقة بالنفس :

تتمثل مستويات الثقة بالنفس فيما يلي :

أ- الثقة بالنفس المنخفضة : Under self confidence

ومن خصائصها التوتر، والقلق، وصعوبة التركيز، وعدم الانتباه في مواقف عديدة، والشك في الفاعلية والكفاءة، والتشاؤم في أكثر المواقف .

ب- الثقة بالنفس المعتدلة : Optional self confidence

وهى التي تتأسس على القدرات، والمهارات، والمعارف التي يمتلكها الفرد ومن خصائصها : الاسترخاء، والهدوء، والاطمئنان، وتركيز الانتباه على الأداء، والثقة في الكفاءة والفاعلية، والتفاؤل، والقدرة الذاتية على تصحيح الأخطاء، وتحديد الأهداف بوضوح وواقعية.

جـ- الثقة بالنفس المفرطة : Over self confidence

حيث ينتاب المرء الغرور والمغالاة في الثقة بالنفس وهى لها أثر عكسي، فهي لا تساعد على توطيد العلاقات الإيجابية مع الآخرين (علاوى، 2002: 46- 47) .

يتبين مما سبق أن مستويات الثقة بالنفس تشمل الثقة بالنفس المنخفضة والثقة بالنفس المعتدلة، والثقة بالنفس المرتفعة وأن هناك ثقة عامة بالنفس، وثقة خاصة في مجال من المجالات وهذا يتوقف على إمكانات الفرد الشخصية .

4- مظاهر الثقة بالنفس :

تتمثل مظاهر الثقة بالنفس في الشعور بالكفاية وتقبل الآخرين، والاتزان الانفعالي واستنتج بعض الباحثين بعد مراجعة بعض المقاييس عدة مظاهر للثقة بالنفس هي : إحساس الفرد بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة الراهنة والمستقبلية، والبت في الأمور، واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، وتقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم والشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتفاعل معهم. وأما بالنسبة لمظاهر ضعف الثقة بالنفس فهي تتمثل في الإحساس بالعجز عند مواجهة المشكلات، والتردد، والحساسية للنقد، والميل إلى التردد والتراجع، والمغالاة في الحرص، والشك في أقوال الآخرين، والخوف من المنافسة، والترحيب بإطراء الآخرين ومدحهم والمسايرة خوفاً من النقد(أبو علام، 1978: 142- 143) .

مما سبق يتضح أن مظاهر ضعف الثقة بالنفس تتمثل في عدم القدرة على مواجهة المشكلات، والشعور بالخجل وعدم التحدث بطلاقة في المواقف الاجتماعية، ومظاهر الثقة بالنفس تتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات، وعلى التعامل مع الآخرين، والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة، والمشاركة في الحياة المدرسية من خلال المشاركة في المناقشات الجماعية والقدرة على التحدث بطلاقة أمام الزملاء، وعدم التردد والشعور بالثبات الانفعالي .

ثالثاً: علاقة التعلم النشط باستخدام الحاسوب بالثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى العاديين بشكل عام والصم بشكل خاص:

تزيد استراتيجيات التعلم النشط من دافعية الطلاب للتعلم، وتنمى الثقة في نفوس المتعلمين، وتعطى الفرصة للجميع للمشاركة بدلاً من عدد محدود من المتطوعين في المناقشة العادية (Gunter، et al., 1999, 279- 280).

وتوصلت دراسة (Foyle, 1989) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط ذات أثر كبير على تحصيل واتجاهات طلاب الصفوف الأولى بالمرحلة الثانوية .

وتعتبر استراتيجيات التعلم النشط لها تأثيرها المباشر على الفرد، وعلى شخصيته، وعلى تقدير ثقته بنفسه، كما أن مفهوم الثقة بالنفس من المفاهيم النفسية التي ترتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة مثل شعور الفرد بالتوافق مع ذاته ومع الآخرين (الديب وباشا، 2000: 178) .

وتبني استراتيجيات التعلم النشط على كل من القابلية للمساءلة، ولها علاقة ايجابية بكل من الثقة في النفس والتحصيل الدراسي، لأن الطلاب لديهم الوقت لتداول أفكارهم مع الفرد الآخر، والحصول على التعزيز من إجاباتهم، وأن المشاركة تعتبر مصدراً لمشاركة الآخرين، وتبادل آرائهم أكثر من عملهم فردياً (الديب، 2003 :113) .

وتتمثل مبادئ البنائية المعرفية في التعلم الجيد هو الذي يهتم بالجانب الوجداني للمتعلم، ولا يتوقف النشاط العقلي عند المتعلم بل يمتد للتأمل فيما تعلمه المتعلم، ويشعر بالثقة في النفس، والإيجابية إزاء مادة التعلم (نويجى، 2003 : 29 –30).

وعن فاعلية استخدام الحاسوب مع الصم توصلت دراسة نايل(2007)، سينتهيا Cynthia(2009) إلى فاعلية استخدام

الحاسوب في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية الفنية عند مقارنة أداء المجموعة التجريبية بالضابطة.

وتوصلت دراسة كيلي Kelly (2003) إلى فاعلية أسلوب استخدام الحاسوب في تحسين مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية، وتحسين الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى الصم.

وتوصلت دراسة أندرسون Anderson (1997) إلى كفاءة التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عند مقارنته بالتعلم التقليدي.

وتوصلت دراسة أحمد (2004) إلى فاعلية التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحو الحاسوب.

وقد توصلت دراسة علام (2007) إلى فاعلية التعلم النشط في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي الأزهري.

كما توصلت دراسة السيد (2009) إلى فاعلية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومستوى الدافعية للتعلم، وتحسين الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم، والمهارات الاجتماعية، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

يتضح مما سبق أن التعلم النشط له علاقة وطيدة بتنمية الثقة بالنفس وتحسين التحصيل في الرياضيات ويعتمد على مبدأ النشاط الذاتي، وأن دور التلميذ الأصم يتمثل في البحث والاطلاع ويكون موقفه

موقفاً إيجابياً . وأن دور معلم التربية الخاصة يتمثل في عملية التوجيه والإرشاد وأن تحقيق التعلم النشط يتطلب إعداد الطلاب لممارسة استراتيجية التعلم النشط من خلال توضيح تلك الاستراتيجيات لهم . وأن استراتيجيات التعلم النشط قد تنمى الثقة بالنفس وتحسين التحصيل في الرياضيات لدى التلاميذ الصم .

الدراسات والبحوث السابقة:

يقوم الباحث في حدود ما اطلع عليه بإيجاز الدراسات والبحوث السابقة في أربعة محاور موضحه في الجدول التالي:

جدول (1): يوضح الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً: دراسات وبحوث تناولت التحصيل الأكاديمي لدى الصم:

م	دراسة	أهم ما توصلت إيه
1	لويب وسارجانى Loeb & Sarigiani (1986)	يسلم الصم بأن ضعفهم الأكاديمي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقبات التي يواجهونها نظرا لكونهم صم.
2	مونتجومرى Montgomery (1994)	إدراك الصم للضعف الأكاديمي ينجم عنه انخفاض ملحوظ في مفهوم الذات الأكاديمي وفي قدراتهم الأكاديمية.
3	بايرنى Byrne (1996)	يرتبط انخفاض التحصيل الأكاديمي للصم بمفاهيم اللغة ، فكلما نمت تلك المفاهيم أصبح مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر تمايزا وكفاءة.
4	هايجس Hughes (2001)	تؤثر الإعاقة السمعية سلبا على مفهوم التحصيل الأكاديمي لدى الصم وهذا

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
		يتطلب الثقة بالنفس والتصميم والعزيمة فإذا أدرك التلاميذ أن النجاح ممكنا وأن الفشل ليس نهاية المطاف، فسوف يصبحون أكثر انفتاحا على التعلم ومرونة في فهم الذات الأكاديمية.
5	باجرس وسكينك Pajares & Schunk (2002)	يعانى التلاميذ الصم من العزلة الاجتماعية في حجرة الدراسة والحرمان من الفرص التعليمية بالإضافة إلى التغذية الراجعة، بل ربما يؤدى اعتمادهم على الإشارات غير اللفظية إلى تفسيرات خاطئة لتلك التغذية، وينتج عن هذا إدراك خاطئ للقدرة الأكاديمية.
6	أنا Anna (2005)	وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم والعاديين في ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح العاديين، كما تم التوصل إلى انخفاض في التحصيل الأكاديمي العام بصفة عامة وفي مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية بصفة خاصة مقارنة بأقرانهم العاديين.
ثانيا: دراسات وبحوث تناولت استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي لدى الصم:		
1	رفعت (1994)	استخدام الحاسوب في تحسين أداء الرياضيات لدى التلاميذ الصم، كما

م	دراسة	أهم ما توصلت إيه
		ساعد في التغلب على مشكلات التعلم لديهم وبخاصة المشكلات اللغوية في تدريس اللغة ذاتها أو تدريس أي مادة أخرى.
2	أبو ناجى (2003)	كفاءة استخدام الحاسوب كمستحدث تكنولوجي في تحسين تحصيل العلوم لدى التلاميذ الصم في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر - الفهم - التطبيق) كما حسن من اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.
3	كيلى Kelly (2003)	فاعلية أسلوب استخدام الحاسوب في تحسين مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى الصم، وتحسين الاتجاه نحو مادة الرياضيات.
4	تونج Tong (2005)	أتاح استخدام الحاسوب للتلميذ الأصم التواصل مع الأشخاص العاديين بدون وجود مترجم إشارة، مما يؤكد على فاعلية برامج الحاسوب مع الصم التي انعكست إيجابا على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس.
5	أحمد جمعة أحمد نايل(2007)	فاعلية استخدام الحاسوب في تحسين التحصيل في مادة اللغة العربية والاتجاه نحوها لدى الطلاب الصم بالمرحلة

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
		الثانوية الفنية عند مقارنة أداء المجموعة التجريبية بالضابطة.
6	Cynthia2009) سينتهيا	فاعلية استخدام الحاسوب في تحسين التحصيل لدى الصم وكان معلمي الصم يستخدمون الحاسوب بشكل منتظم مع التلاميذ الصم
ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت التعلم النشط باستخدام الحاسوب:		
1	دراسة ميرراش وآخرون Merarech, *et al* (1987)	حقق التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط باستخدام الحاسوب وكانوا أكثر إيثارا نحو الزملاء في الجماعة أكثر من أسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو التعلم باستخدام الحاسوب في الأسلوبين.
2	أندرسون Anderson (1997)	كفاءة التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عند مقارنته بالتعلم التقليدي.
3	ويرنر Werner (1997)	كفاءة التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في تدريس مادتي الكيمياء والفيزياء في تحسين أداء السلوك والاتجاهات نحو الحاسوب

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
		لدى الطلاب.
4	دوجت Dwight (2001)	فاعلية التعلم النشط باستخدام الحاسوب الفعال في تحسين التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتحسين اتجاهاتهم نحو الحاسوب.
5	أحمد (2004)	فاعلية التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحو الحاسوب.
رابعاً: دراسات وبحوث تناولت التعلم النشط وعلاقته بالثقة بالنفس والتحصيل الدراسي للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والصم بصفة خاصة:		
1	سكولس Schloss (1983)	يعتبر التعلم النشط المتمثل في (التعلم التعاوني) و(التعلم التنافسي) من أفضل استراتجيات التعلم التي تلعب دوراً فعالاً في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى المراهق الأصم تجاه ذاته والآخرين، ويظهر المراهق الأصم من خلالها تحسناً واضحاً في علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به وتحسين التحصيل

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
		الدراسي.
2	ياجر وآخرون Yager, *et al* (1985)	خبرات التعلم النشط زادت العلاقات الإيجابية بين التلاميذ أكثر من خبرات التعلم الفردي، وإدراك التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المعلم والأقران وأن أقرانهم العاديين اهتموا بهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم وشعروا بأنهم أقل اغترابا وأكثر تقبلا
3	هايمويتز Hymowitz, *et* (1988) *al*	كفاءة التعلم النشط المتمثل في مساعدة الصم في التغلب على اتجاهاتهم السلبية نحو ذواتهم وإعاقتهم، وكذلك تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين
4	جون وآخرون Johne *et al* (1992)	فاعلية التعلم النشط في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال المراقبة الذاتية والتعزيز الذي انعكس إيجابا على أداء المهام والانجاز الأكاديمي الناجح
5	كاييسى وولسون Caissie &	التعلم النشط له تأثير إيجابي على

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
	Wilson (1995)	أساليب التواصل والتفاعل الحواري لدى الصم، كما حسن من تفاعلهم الإيجابي مع أقرانهم العاديين
6	بلس ولتا Pleiss & Luta (1998)	لعب التعلم النشط المتمثل في (التعلم التعاوني) و(التعلم التنافسي) دوراً فعالاً في تحسين التواصل والتحصيل الأكاديمي والقيادة الناجحة ومفهوم الذات الإيجابي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى التلاميذ الصم.
7	البنا (1999)	فاعلية التعلم النشط في تحسين الاتجاه نحو العمل التعاوني وتحسين الاتجاه نحو مادة العلوم وتحسين التحصيل الدراسي في العلوم لدى التلاميذ الصم.
8	بيرو Biro (2000)	التأثيرات السلوكية للتعلم النشط كانت أكثر نجاحا مع تلاميذ المرحلة الابتدائية الصم عنه مع طلاب المرحلة الثانوية الصم، وأن نجاحه تبلور في مشاركة المعلم مع التلميذ في التواصل والمهارات الاجتماعية، التقييم في التدعيم داخل حجرة الدراسة.
9	همام، وخليل (2001)	كفاءة التعلم النشط في تحسين التحصيل في العلوم والمهارات الفرعية

م	دراسة	أهم ما توصلت إليه
		للتواصل التي تمثلت في لغة الإشارة، وهجاء الأصابع والكتابة والرسم، والاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم لدى التلاميذ الصم.
10	أبو زيد (2001)	فاعلية استراتيجيين للتعلم النشط (Jigsaw التعاوني - STAD التعاوني) في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طالبات مدرسة الثانوية التجارية للبنات بالبحرين عند مقارنة المجموعة الضابطة بالتجريبية لصالح التجريبية.
11	تيرس وآخرون Taris et al. (2003)	وجود علاقة بين التعلم النشط وبين التحكم العال في المهام للمعلمين الهولنديين الذين سجلوا أعلى المستويات للتعلم والثقة بالنفس.
12	درويش (2005)	فاعلية التعلم النشط المتمثل في المجادلة، وفكر – زاوج – شارك، والتعلم الفردي في كل من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.
13	حسين(2005)	فاعلية استخدام المدخل المعرفي للتعلم التعاوني متمثلاً في استراتيجية خرائط

م	دراسة	أهم ما توصلت إيه
		المفاهيم التعاونية، وإستراتيجية التعلم التعاوني ألإتقاني ونموذج جانييه (المعدل) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الرياضي ومهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
14	علام(2007)	فاعلية التعلم النشط المتمثل في استراتيجية فكر – زاوج – شارك و استراتيجية المناظرة التعاونية في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي الأزهري عند مقارنة المجموعتين التجريبيتين بالضابطة.
15	السيد (2009)	فاعلية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومستوى الدافعية للتعلم، وتحسين الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم، والمهارات الاجتماعية، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

تعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

1- يعانى التلاميذ الصم من العزلة الاجتماعية في حجرة الدراسة والإعاقة السمعية التي تؤثر سلباً على قدراتهم الأكاديمية لديهم بصفة عامة وفي مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية بصفة خاصة

وبالتالي يتفوق أقرانهم العاديين عليهم، كما أكد على ذلك لويب وسارجانى Loeb & Sarigiani (1986)، ومونتجومرى Montgomery (1994)، بايرنى Byrne (1996)، هايجس Hughes (2001)، وباجرس وسكينك Pajares & Schunk (2002)، وأنا Anna (2005).

2- فاعلية التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في تحسين التحصيل الأكاديمي وتحسين أداء السلوك والاتجاهات نحو الحاسوب والتفاعل الاجتماعي كما أشار إلى ذلك ويرنر Werner (1997)، ودوجت Dwight (2001)، أحمد (2004).

3- فاعلية استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي مع الصم في تحسين الأداء الأكاديمي والتغلب على المشكلات التي يواجهها التلاميذ الصم الذي ينعكس إيجاباً على مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس وتحسين الاتجاه نحو المادة الدراسية بصفة عامة والرياضيات بصفة خاصة كما أكد على ذلك كل من رفعت (1994)، وأبو ناجى (2003)، وكيلى Kelly (2003)، وتونج Tong (2005)،)، نايل(2007)، سينتهيا Cynthia (2009).

4- تلعب استراتيجيات التعلم النشط المتمثل في التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي دوراً فعالاً في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في الرياضيات وتخفيف حدة السلوك العدواني وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي، والتغلب على الاتجاهات السلبية، القدرة على التواصل والتفاعل الحواري والمسئولية الاجتماعية ومهارات التفكير الرياضي ومهارات التواصل

الرياضي لدى الصم والعاديين بشكل إجمالي كما أشار إلى ذلك كل من سكولس Schloss (1983)، وهايمويتز Hymowitz, *et al* (1988)، وجون وآخرون John, *et al* (1992)، وبلس ولتا Pleiss & Luta (1998)، وهمام، وخليل(2001)، أبو زيد (2001)، تيرس وآخرون Taris et al. (2003)، درويش (2005)، حسين(2005)، علام(2007)، السيد (2009).

تعقيب عام:

إن إدراك الصم لضعفهم الأكاديمي يدفعهم إلى مزيد من العزلة والإحساس بالفشل من خلال مظاهر الإحباط المحيطة بهم مما ينعكس آثار ذلك على شخصية الأصم وتعامله مع الآخرين، ومن ثم جاء التعلم النشط باستراتيجياته الفعالة باستخدام الحاسوب كوسيط تعليمي مدخل علاجي تربوي لتنمية الثقة بالنفس وتحسين التحصيل في مادة الرياضيات لدى هذه الفئة من خلال شعورهم بالثقة في النفس والاعتماد على الذات وتعاونهم أو تنافسهم على حسب مستوياتهم، كذلك يلعب التعلم النشط دور مهم من خلال توفير مناخ تربوي ملائم للصم في حل المشكلات المتعلقة بالأداء الأكاديمي والسمات الشخصية والإعاقة التي يعانى منها الأصم، كما يعدل الاتجاهات والميول والمهارات الاجتماعية والدافعية للتعلم والقيادة، كما يحسن من أساليب التواصل والحوارية مع الآخرين أي يلعب دورا فعالا في حل المشكلات اللغوية التي هي أساسا حجر الزاوية التي يعاونون منها، وينجم عنها جميع المشكلات التي يعانى منها الطفل الأصم، كما اتضح أن الحاسوب كوسيط تعليمي من خلال مثيراته المتعددة يسهم في حل المشكلات الرياضية لدى الصم، كما

يمكن استغلاله كناطق للإشارة وتحويل كل الكلمات المراد التواصل بها مع الصم إلى لغة إشارة يتفهمها الأصم، وهذا يزيد من تقبله الاجتماعي للعاديين والتواصل معهم، كذلك يقدم الحاسوب التغذية الراجعة الفورية من خلال لغة الإشارة والتي بدورها تضفي البهجة والسرور على وجه الأصم من جانب وتحسين دافعيته للتعلم وتقديره لذاته من جانب آخر، ومن ثم يتضح في حدود ما اطلع عليه الباحث أن معظم الدراسات والبحوث السابقة تناولت التعلم النشط كمدخل علاجي تربوي في التحصيل الأكاديمي، أما البحث الحالي فيتناول التعلم النشط المتمثل في التعلم التعاوني والتعلم التنافسي كمدخل علاجي تربوي في لتحسين الثقة بالنفس وتحسين التحصيل في مادة الرياضيات وهو ما ندرت الدراسات والبحوث السابقة في الكشف عنه وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي، وهذا يعنى الفرق الجوهري بين البحث الحالي وتلك الدراسات والبحوث السابقة.

فروض البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعات الثلاث "التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) والمجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) والمجموعة الضابطة " في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى.

إجراءات البحث:

أ- عينة البحث:

1- عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (30) تلميذاً من الصفوف الدراسية (من الرابع – السادس) الابتدائية من معهد الأمل للصم بغرض تقنين أدوات البحث المتمثلة في (اختبار الذكاء غير اللفظي للصم- المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي- مقياس الثقة بالنفس للصم - اختبار الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة)، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تجنبها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

2- عينة البحث الأساسية:

نظرا لصغر حجم مجتمع التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف تم الاقتصار على (24) تلميذا من صفوف مختلفة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9.4- 11.6) سنة، بمتوسط(10.47) سنوات، وانحراف معياري (0.73)، وتراوحت نسبة ذكائهم مابين (100 – 106) بمتوسط (103.5) بانحراف معياري (2.18)، وبناء عليه تم تقسيم المجموعات لتمثل تلاميذ الصف السادس (المستوى الأعلى)، وتلاميذ الصف الخامس (المستوى المتوسط)، وتلاميذ الصف الرابع (المستوى المنخفض)، وكل مجموعة تتضمن تلميذ من تلك المستويات عدا المستوى الأعلى تلميذان ليصل عددها (4) تلاميذ، بحيث تشمل كل مجموعة رئيسة على مجموعتين فرعيتين بها (4) تلاميذ، وتم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات كما يلي: المجموعة التجريبية الأولى: وهى مجموعة التلاميذ الذين يتلقون التدريبات الرياضية المتمثلة في عملية القسمة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي بالحاسوب وعددهم (8) تلاميذ، والمجموعة التجريبية الثانية: وهى مجموعة التلاميذ الذين يتلقون التدريبات الرياضية المتمثلة في عملية القسمة باستخدام استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي بالحاسوب وعددهم (8) تلاميذ، والمجموعة الثالثة: وهى المجموعة الضابطة وعددهم (8) تلاميذ.

وتم اختيار المجموعات الثلاث من معهد الأمل للصم بمدينة الطائف نظرا لقرب إدارة التربية الخاصة الكائنة بمديرية التربية والتعليم من معهد الأمل للصم بمدينة الطائف مما زاد اهتمام موجهي الصم بنتائج البحث ووضعه في عين الاعتبار، ونظرا لتكرار دخولهم

المعهد فقد أوصوا إدارة المعهد بتقديم كافة التيسيرات لعملية التطبيق، بالإضافة لوجود معمل حاسوب مجهز على مستوى عال.

ب- أدوات البحث:

1- **اختبار الذكاء غير اللفظي للصم إعداد/ بكر (1998)** تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (30) تلميذا بالمرحلة الابتدائية بمعهد الأمل للصم بمدينة الطائف بفاصل زمني قدرة (3) أسابيع وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (0.77) مما يدل على ثبات عال للاختبار، أما عن الصدق فتم استخدام طريقة صدق المحك الخارجي بتطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح (1979) كمحك خارجي، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (0.85) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق عال للاختبار.

2- **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي إعداد/ بيومي (2000)** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار، بتطبيق المقياس على عينة قوامها (56) تلميذا وتلميذه بالمرحلة الابتدائية بمعهد الأمل للصم بمدينة الطائف بفاصل زمني قدرة (3) أسابيع.بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيق (0.86)، مما يدل على ثبات عال للمقياس، أما عن الصدق فقد تم استخدام طريقة صدق المحك الخارجي بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد/ الشخص (1995) كمحك خارجي، وبلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (0.84) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق عال للمقياس.

3- **مقياس الثقة بالنفس لدى التلاميذ الصم (إعداد/الباحث)** تم الاطلاع على العديد من المقاييس والاستفادة منها في إعداد هذا

المقياس منها على سبيل المثال لا الحصر مقياس عدم الثقة بالنفس مقتبس من مقياس أيزنك للشخصية ومقياس الثقة بالنفس إعداد علام (2007) ويهدف المقياس الحالي إلى قياس الثقة بالنفس لدى التلاميذ الصم وتشمل أبعاد المقياس خمسة أبعاد وهم كالآتي :- القدرة على اتخاذ القرارات وتشمل العبارات (1- 7- 11- 16- 21- 26)، وتقدير التلميذ لقدراته وإمكانياته وتشمل العبارات (3- 8- 12- 17- 22- 27)، والتعامل الإيجابي مع الزملاء وتشمل العبارات (4- 9- 13- 18- 23- 28)، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية وتشمل العبارات (3- 8- 12- 17- 22- 27)، والمشاركة في الحياة المدرسية وتشمل العبارات (2- 6- 15- 20- 25- 30). وتشمل العبارات السلبية في المقياس (3- 6- 9- 13- 14- 17 - 21)، وتصحح الإجابة بدرجة نعم أو صفر أي أن الدرجة الكلية للمقياس من (30) درجة، وتم تقديم المقياس بلغة الإشارة وبمساعدة معلم الصم لإجادته للغة الإشارة والألفة بالتلاميذ الصم .وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (30) تلميذا بالمرحلة الابتدائية بمعهد الأمل للصم بمدينة الطائف باستخدام معادلة الفاكرونباخ بلغ معامل الثبات (0.75)، وباستخدام إعادة الاختبار بفاصل زمني قدرة (3) أسابيع بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (0.83)، أما عن الصدق فقد تم استخدام طريقة صدق المحكمين كما تم عرض المقياس على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة فتراوحت نسبة الاتفاق ما بين (90- 100٪) وهى نسب عالية ومقبولة، وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

4- اختبار الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم (إعداد الباحث)ويهدف اختبار الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة إلى تحديد الخبرات الرياضية لدى التلاميذ الصم، ويتكون الاختبار من خمسة تدريبات على عملية القسمة المصورة المقترنة بلغة الإشارة لتناسب التلاميذ الصم كل تدريب بدرجتين لتصبح الدرجة النهائية من (10) درجات، تم التحقق من ثبات اختبار الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة على عينة قوامها (30) تلميذا بمعهد الأمل للصم بمدينة الطائف باستخدام معادلة التصحيح (سبيرمان - براون) فبلغ معامل الثبات (0.87)، وتم حساب الصدق عن طريق المحك الخارجي بتطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة والحصول على درجات نهاية العام الدراسي 2011 في مادة الرياضيات كمحك خارجي فبلغ معامل الارتباط (0.86)، كما قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلى على (10) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة فتراوحت نسبة الاتفاق ما بين (90- 100٪) وهى نسب عالية ومقبولة، وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

5- **التدريب القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة باستخدام الحاسوب لدى التلاميذ الصم (إعداد الباحث)**

عرض الباحث التدريبات الرياضية المتمثلة في عملية القسمة باستخدام الحاسوب على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، والسادة معلمي وموجهي الإعاقة السمعية لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول التدريبات الرياضية المتمثلة في عملية القسمة باستخدام الحاسوب وأهدافها، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديله وإضافة آرائهم ومقترحاتهم لتتناسب بشكل أكثر

فاعلية مع فئة الصم، وبذلك تحقق الباحث من صدق وصلاحية استخدام تلك التدريبات مع عينة البحث الأساسية، وتتكون التدريبات الرياضية المتمثلة في عملية القسمة من (14) جلسة منهم جلستين تمهيديتين(الغرض من طريقة التدريب والتعريف بها لكل مجموعة على حدة وحثهم على بذل أقصى جهد – كيفية استخدام الحاسوب) ثم (4) جلسات تحتوى على التدريب على قسمة رقم على رقم آخر من خلال المسائل الرياضية اللفظية وترجمتها بالإشارات من خلال الحاسوب باستخدام الصور ليتناسب مع الصم، التدريب على قسمة رقم على رقم آخر من خلال المسائل الرياضية باستخدام الصور، التدريب على قسمة عدد مكون من رقمين على رقم بدون حمل من خلال المسائل الرياضية اللفظية باستخدام الصور، التدريب على قسمة عدد مكون من رقمين على رقم من خلال المسائل الرياضية باستخدام الصور، وهكذا في جلسات اقتران الأرقام بالصور (4) جلسات، وهكذا مع جلسات الأرقام (4) جلسات، تراوحت زمن الجلسات في استراتيجيتى التعلم التعاوني والتنافسي الجمعي ما بين (30- 45) دقيقة، وهذه التدريبات محررة من المنهج الدراسي المقرر على هؤلاء التلاميذ لصعوبة الحصول على عينة كبيرة من صف دراسي واحد من جانب، حتى يتحقق عدم التجانس في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات بشكل كبير من جانب آخر، وتحتوى تلك التدريبات باستخدام الحاسوب على التغذية الراجعة الفورية (بمجرد الضغط بالماوس على الإجابة الصحيحة تظهر صورة رجل يبتسم أو ظهور إشارة تعنى "√"، وفي حالة الإجابة الخاطئة تظهر صورة رجل حزين أو ظهور إشارة تعنى "×") الملائمة للتلاميذ الصم.

جـ- الإجراءات التجريبية:

1- تمت المجانسة بين المجموعات الثلاث(التجريبيتين والضابطة) في كل من (العمر الزمني _ نسبة الذكاء_ المستوى الاجتماعي

الاقتصادي الثقافي _ الثقة بالنفس _ عملية القسمة) من خلال استخدام اختبار كروسكال واليز Kruskal Wallis(*) لتحليل التباين من الدرجة الأولى لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين صغيرتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطات رتب المجموعات الثلاث في متغيرات البحث في القياس القبلى

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية الأولى ن = 8	المجموعة التجريبية الثانية ن = 8	المجموعة الضابطة ن = 8	كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب			
العمر الزمني	16.29	16.87	17.44	1.275	2	غير دالة
الذكاء	17.66	17.43	17.75	0.611	2	غير دالة
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	20.14	18.13	18.57	0.345	2	غير دالة
الثقة بالنفس	12.94	10.31	14.25	1.601	2	غير دالة
عملية القسمة	12.81	12.88	11.81	0.128	2	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعنى أن هناك تجانسا بين متوسطات رتب المجموعات الثلاث

(*) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (SPSS) الإصدار (8) لتحليل البيانات إحصائيا.

(التجريبيتين والضابطة) في جميع متغيرات البحث في القياس القبلي، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، مما يؤكد على وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعات الثلاث(التجريبيتين والضابطة)، بالإضافة إلى التجانس في النوع، وعند تطبيق الاختبارات والمقاييس القبلية تم تحويل كل التعليمات إلى لغة الإشارة حتى يستوعب التلاميذ الصم العبارات والمسائل الرياضية.

2- قسم الباحث بالاشتراك مع معلم التربية الخاصة المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) إلى مجموعات فرعية، التجريبية الأولى: تكونت من مجموعتين فرعيتين كل مجموعة تتكون من (4) تلاميذ وتدرس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي بالحاسوب، والثانية، التجريبية الثانية: تكونت من مجموعتين فرعيتين كل مجموعة تتكون من (4) تلاميذ وتدرس باستخدام استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي بالحاسوب، والثالثة الضابطة: تكونت من (8) تلاميذ وتدرس باستخدام الطريقة التقليدية .

3- وضح الباحث لمعلم التربية الخاصة الغرض من البحث والوصول إلى أي هذه الأساليب أفضل دون تحيز لأي أسلوب، وتم تقديم تغذية راجعة فورية من خلال الحاسوب مناسبة للصم سواء كانت سلبية أم إيجابية، بالإضافة إلى تدعيم الباحث المادي لأفضل المجموعات وأفضل التلاميذ بغض النظر عن أسلوب تعلمه.

4- ويمكن توضيح كيفية التدريب القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط المتمثل في إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي -

استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي باستخدام الحاسوب في الجدول التالي:

جدول (3): الخطوات الإجرائية لتنفيذ استراتيجيتى التعلم التعاوني والتنافسي الجمعي باستخدام الحاسوب مع التلاميذ الصم.

إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي	إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي
يوزع التلاميذ وعددهم (8) تلاميذ في مجموعتان كل مجموعة تتكون من (4) تلاميذ منهم تلميذان في الصف السادس الابتدائي ليمثل المستوى الأعلى، وتلميذ في الصف الخامس الابتدائي ليمثل المستوى المتوسط، وتلميذ في الصف الرابع الابتدائي ليمثل المستوى المنخفض.	يوزع التلاميذ وعددهم (8) تلاميذ في مجموعتان كل مجموعة تتكون من (4) تلاميذ منهم تلميذان في الصف السادس الابتدائي ليمثل المستوى الأعلى، وتلميذ في الصف الخامس الابتدائي ليمثل المستوى المتوسط، وتلميذ في الصف الرابع الابتدائي ليمثل المستوى المنخفض.
تجلس كل مجموعة بشكل متقارب أمام شاشة الحاسوب بعد توزيع الأدوار(*) من قبل المعلم والباحث بحيث تدرب كل	تجلس كل مجموعة بشكل متباعد أمام شاشة الحاسوب بعد توزيع الأدوار(**) من قبل المعلم والباحث بحيث تدرب كل

(*)(**) يقوم الباحث بتكليف تلميذ من بين التلاميذ الأربعة كل مرة ليقوم بدور القائد وتعنى القيادة هنا الضغط على الإجابة الصحيحة من خلال الماوس للحصول على التعزيز المعنوي من الحاسوب أما باقي التلاميذ فيتشاور مع القائد للوصول إلى قرار سليم، ويتم تبادل الأدوار مرة أخرى ليصبح باقي التلاميذ قائداً بالترتيب وهكذا.

إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي	إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي
مجموعة على جهاز حاسوب.	مجموعة على جهاز حاسوب.
يتم التنبيه على كل مجموعة بأن تتعاون مع بعضها ومع المجموعات الأخرى إذا كانت في حاجة للمساعدة.	يتم التنبيه على كل مجموعة بأن تتعاون مع بعضها وتتنافس مع الأخرى.
يتم تدريب المجموعتان في وقت واحد ويبدأ كل قائد مجموعة في شرح المثال المعروض على الشاشة بالطريقة الكلية لأفراد مجموعته وأخذ آراءهم ومقترحاتهم في التوصل للحل الصحيح وتتعاون المجموعتان معاً.	يتم تدريب المجموعتان في وقت واحد ويبدأ كل قائد مجموعة في شرح المثال المعروض على الشاشة بالطريقة الكلية لأفراد مجموعته وأخذ آراءهم ومقترحاتهم في التوصل للحل الصحيح وتتنافس المجموعتان مع بعضهما في الوصول للحل الصحيح.
تدعم التدريبات الرياضية المعدة التلاميذ الصم من خلال التغذية الراجعة الفورية سواء سلبا أم إيجاباً، كما يدعم الباحث أفضل المجموعتين تعاوناً ووصولاً للحل الصحيح.	يدعم التدريبات الرياضية المعدة التلاميذ الصم من خلال التغذية الراجعة الفورية سواء سلبا أم إيجاباً، كما يدعم الباحث أفضل المجموعتين سرعة في الوصول للحل الصحيح.
التقويم: يتم عرض (4) مسائل رياضية في كل جلسة بغرض التقويم.	التقويم: يتم عرض (4) مسائل رياضية في كل جلسة بغرض التقويم.

5- تم التطبيق البعدى لمقياس الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم بعد الانتهاء من تطبيق التدريبات الرياضية المعدة باستخدام الحاسوب ثم التطبيق التتبعي .

نتائج البحث ومناقشتها:

1- **نتائج الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى**".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى المجموعة التجريبية الأولى، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذا البحث لصغر حجم العينة ، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدى لنفس المجموعة.

جدول (4) نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى

المتغيــر	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الثقة بالنفس	8	4,5	36	صفر	صفر	2.39	0.01
عملية القسمة	8	4,5	36	صفر	صفر	2.53	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، في القياسين القبلي والبعدى لدى المجموعة التجريبية الأولى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لصالح القياس البعدى، أي تحسن أداء المجموعة التجريبية الأولى، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.01) على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة، مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم على استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي وانعكس ذلك إيجابا على الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثل في عملية القسمة عند مقارنه قياسها القبلي بالبعدى.

2- **نتائج الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي".**

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى المجموعة التجريبية الثانية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذا البحث لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدى لنفس المجموعة.

جدول (5) نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين القبلي والبعدى

المتغيــــر	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الثقة بالنفس	8	4,5	36	صفر	صفر	2.55	0.01
عملية القسمة	8	4,5	36	صفر	صفر	2.52	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، في القياسين القبلي والبعدى لدى المجموعة التجريبية الثانية على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لصالح القياس البعدى، أي تحسن أداء المجموعة التجريبية الثانية، حيث كان الفرق دال عند مستوى (0.01) على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة، مما يشير إلي فاعلية التدريب القائم على استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي وانعكس ذلك إيجابا على الثقة

بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة عند مقارنه قياسها القبلي بالبعدى.

3- نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الأولى (استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى المجموعة التجريبية الأولى، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذا البحث لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لنفس المجموعة.

جدول (6) نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الثقة بالنفس	8	1,5	3	صفر	صفر	1.41	غير دالة
عملية القسمة	8	1,5	3	صفر	صفر	1.42	غير دالة

يتضح من الجدول السابق لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية الأولى على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة، أي تحسن أداء المجموعة التجريبية الأولى، مما يشير إلي استمرارية فاعلية التدريب القائم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي وانعكس ذلك إيجابا على الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة عند مقارنه قياسها البعدي بالتتبعي.

4- **نتائج الفرض الرابع:** ينص الفرض الرابع على أنه **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية الثانية(استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدي والتتبعي ".**

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى المجموعة التجريبية الثانية، وتم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري (اختبار ويلكوكسون Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وتم استخدامه في هذا البحث لصغر حجم العينة، وللتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لنفس المجموعة.

جدول (7) نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياسين البعدى والتتبعي

المتغيــــر	ن	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الثقة بالنفس	8	2	6	صفر	صفر	1.73	غير دالة
عملية القسمة	8	2	6	صفر	صفر	1.74	غير دالة

يتضح من الجدول السابق لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات (قيمة ويلكوكسون)، في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية الثانية على أداء الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة، أي تحسن أداء المجموعة التجريبية الثانية، مما يشير إلي استمرارية فاعلية التدريب القائم على استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي وانعكس ذلك إيجابا على الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة عند مقارنة قياسها البعدي بالتتبعي.

5- نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعات الثلاث "التجريبية الأولى(استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي) والمجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي) والمجموعة الضابطة " في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى".

وقد تم استخدام من خلال استخدام اختبار كروسكال واليز Kruskal Wallis كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8): يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطات رتب أداء المجموعات الثلاث(التجريبيتين والضابطة) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	تجريبية أولى	8	20.5	21.13	2	0.01
	تجريبية ثانية	8	12.5			
	ضابطة	8	4.5			
عملية القسمة	تجريبية أولى	8	20.5	20.723	2	0.01
	تجريبية ثانية	8	12.5			
	ضابطة	8	4.5			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أداء المجموعات الثلاث(التجريبيتان والضابطة) في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى، حيث كانت قيمة كا^2(**21.13**) دالة عند مستوى (0.01) بالنسبة للثقة بالنفس، حيث كانت قيمة كا^2(**20.723**) دالة عند مستوى (0.01) بالنسبة لعملية القسمة ولتوضيح اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة بين المجموعات ولاختبار صحة ذلك قام الباحث بما يلي:

أ- حساب متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (9) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	تجريبية أولى	8	12.5	100	صفر	3.49	0.01
	تجريبية ثانية	8	4.5	36			
عملية القسمة	تجريبية أولى	8	12.5	100	صفر	3.93	0.01
	تجريبية ثانية	8	4.5	36			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب أداء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث كانت قيمة Z (3.49) بالنسبة للثقة بالنفس، وكانت قيمة Z (3.93) بالنسبة للتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة مما يؤكد على أن الفروق دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على تفوق أداء المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي باستخدام الحاسوب على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي باستخدام الحاسوب في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة .

ب- حساب متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (10) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي في القياس البعدى

المتغيـــر	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	تجريبية أولى	8	12.5	100	صفر	3.511	0.01
	ضابطة	8	4.5	36			
عملية القسمة	تجريبية أولى	8	12.5	100	صفر	3.424	0.01
	ضابطة	8	4.5	36			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث كانت قيمة Z (3.511) بالنسبة للثقة بالنفس، وكانت قيمة Z (3.424) بالنسبة للتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة مما يؤكد على أن الفروق دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على تفوق أداء المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي باستخدام الحاسوب على المجموعة الضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة .

جـ- حساب متوسطي رتب أداء المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (11) يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب أداء المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدي.

المتغيـــر	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	تجريبية ثانية	8	12.5	100	صفر	3.451	0.01
	ضابطة	8	4.5	36			
عملية القسمة	تجريبية ثانية	8	12.5	100	صفر	3.401	0.01
	ضابطة	8	4.5	36			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أداء التجريبية الثانية والضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، حيث كانت قيمة Z (3.451) بالنسبة للثقة بالنفس، وكانت قيمة Z (3.401) بالنسبة للتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة مما يؤكد على أن الفروق دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على تفوق أداء المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي باستخدام الحاسوب على المجموعة الضابطة في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة .

تفسير النتائج :

تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تم تطبيقها على الصم فقد توصل سكولس Schloss (1983)، هايمويتز وآخرون Hymowitz, et al (1988) إلى فاعلية التعلم النشط في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات لدى

الصم، كما حسن التعلم التعاوني مفهوم الذات الأكاديمي والاتجاه نحو العمل التعاوني والمهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل الدراسي لدى الصم وأكد على ذلك كايسى وولسون Caissie & Wilson (1995)، بيرو Biro (1998)، بلسس ولتا Pleiss & Luta (2000)، ومن الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في ضوء التعلم النشط لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والتي تتفق مع نتائج البحث ياجر وآخرون Yager, *et al* (1985)، جون وآخرون John, *et al* (1992)، والتي أشارت في جملتها إلى أن التعلم النشط لعب دورا فعالا في تعديل الاتجاهات والمشاعر الإيجابية نحو التعلم والبيئة المدرسية، تخفيف حدة السلوك العدواني لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، تحسين تقدير الذات، ومن الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في ضوء التعلم النشط لدى العاديين والتي تتفق مع نتائج البحث كوبر Kober (1992)، و أبو عميره (1997)، وخليل (2000)، وجانى Jeanie(2003) ،و أبو المعاطى (2004)، وتوفيق (2005)، والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العلمية وتحسين الدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة، تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي، وتنمية مفهوم الذات، ومن الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في ضوء التعلم النشط باستخدام الحاسوب لدى العاديين والتي تتفق مع نتائج البحث سترين ووليم Strein & William (1984)، شينشنج Shenching (1997)، دوجت Dwight (2001) والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تحسين سلوك التعاون والتحصيل الدراسي والتفاعل

الاجتماعي وتحسين الاتجاهات نحو الحاسوب، كما أكد رفعت (1994)، وكيلي Kelly (2003)، تونج Tong (2005)، نايل(2007)، سينتهيا Cynthia(2009) التي أشارت في جملتها إلى فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس و تحسين التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحوه وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الصم.

ويعزو الباحث بشكل إجمالي تفوق أداء أفراد مجموعة التعلم التعاوني الجمعي في القياس البعدى إلى التفاعل الذي ساد بين التلاميذ الصم في أثناء التدريب على شاشة الحاسوب والتغذية الراجعة الفورية المعدة، كما أن استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي تميزت بعدة خصائص سادت المناخ التعليمي منها المشاركة والإيجابية والصداقة والمشاعر الطيبة وحب النجاح والهدوء النسبي وعدم الانفعال السلبي بما انعكس إيجاباً على الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى أفراد المجموعة.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة فقد توصلت دراسة علام(2007) إلى فاعلية التعلم النشط في تحسين الثقة بالنفس والتحصيل النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي الأزهري، كما توصلت دراسة السيد (2009)فاعلية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومستوى الدافعية للتعلم، وتحسين الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم، والمهارات الاجتماعية، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ،كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تم تطبيقها على العاديين مثل دراسة ليندا Linda (1981)

،وأوكيبوكولا واجينى Okebukola & Ogynniyi (1994)، وتانتبرج Tannenberg (1996) ،و أبو عميرة (1997)، وخليل (2000) والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم التنافسي الجمعي في تحسين التحصيل الأكاديمي واكتساب المهارات العلمية وتحسين الاتجاهات، كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تم أجراؤها في ضوء التعلم التنافسي باستخدام الحاسوب منها ديجارنتت Dejarnett (1984)، وجونسون وجونسون Johnson & Johnson (1985) والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم التنافسي باستخدام الحاسوب في تحسين التعليم وتخفيف حدة الانفعال وتحسين الاتجاهات نحو الموضوع الدراسي والأقران والمعلم.

ويرى الباحث أن استراتيجيات التعلم النشط تساهم بشكل فعال في إكساب التلاميذ الصم العديد من الخصائص الشخصية المرغوبة مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسئولية، الإنصات للآخرين، حب العمل واحترامه وتقديره ،الدافع للانجاز الأكاديمي واحترام آراء الآخرين، مما يترتب عليه تحسين التحصيل الأكاديمي الإيجابي، الثقة بالنفس، تقدير الذات أي الصحة النفسية الكاملة،كما لها دورا جوهريا في نشر الأمان والعدل والتشويق لاكتساب المعلومات وتحفز على المنافسة القوية، وبناء عليه تدعو إلى التقدم في العلوم المعاصرة لمواجهة التحديات التي تواجها عمليتي التعليم والتعلم مثل التطور التكنولوجي الهائل، الانفجار المعرفي الذي ضم جميع المجالات، كما تخفف من حدة القلق والتوتر والانطواء في أثناء التحصيل المعرفي.

كمايعزو الباحث تفوق أداء أفراد مجموعة التعلم التعاوني التنافسي الجمعي في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة في القياس البعدى إلى ممارسة أنشطة رياضية معدة باستخدام الحاسوب من خلال التعاون داخل كل مجموعة ومنافسة للمجموعة الأخرى في صور مسابقات ومجموعة فائزة في الوصول إلى الحل الصحيح للحصول على التدعيم الإيجابي من خلال التغذية الراجعة الفورية من الحاسوب من جانب ومن الباحث من جانب آخر، كما أن التعلم التنافسي يسوده مناخ دراسي لا يعترف بالوسطية وإنما يشجع على التفوق، لأن كل فرد داخل كل مجموعة له أهداف تتناغم مع أهداف المجموعة ككل، وأن نجاح المجموعة يعنى نجاحه هو، مما يزيد من دافعية التعلم لدى التلميذ الأصم وكل هذا انعكس إيجابا على مفهوم الصم لذواتهم الأكاديمية وتنمية الثقة بالنفس.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تم أجراؤها على ذوى الاحتياجات الخاصة منها دراسة ياجر وآخرون Yager, et al (1985)، وأحمد (2004) والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في تحسين التحصيل الدراسي، والاتجاهات والتقبل الاجتماعي وتقدير الذات، كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في ضوء التعلم النشط والفردي باستخدام الحاسوب لدى العاديين منها ميرارش وآخرون Merarech, et al (1987)، وأندرسون Anderson (1997)، وويرنر Werner (1997) والتي أشارت في جملتها إلى فاعلية التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو أسلوب التعلم.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها على العاديين منها ريد Ried (1993) الذي أكد على تفوق التعلم التعاوني الجمعي على التعلم التنافسي الجمعي في تحصيل الرياضيات، كما أكد لندا Linda (1981)، ودجرنتت Dejarnett (1984)، وجونسون وجونسون Johnson & Johnson (1985)، وميرارش وآخرون Merarech, *et al* (1987)، وأندرسون Anderson، وويرنر Werner (1997)، وأحمد (2004) والذين أشاروا إلى تفوق التعلم النشط باستخدام الحاسوب على كل من التعلم التنافسي والفردى في تحسين التعلم وتخفيف حدة الانفعال وتحسين الاتجاهات نحو الموضوع والأقران والمعلم وحل المشكلات، كما أيد سلافن Salvin (1980)، وأوكيوكولا واجينى Okebukola & Ogynniyi (1994) على تفوق التعلم التعاوني على التعلم الفردي، وهذا يؤكد ما أشار إليه البنا (1999) بأن استراتيجية التعلم التعاوني لها دور مهم وتأثير دال إحصائيا على التحصيل الدراسي لدى الصم، فالعمل بصورة تعاونية يكون فيها دور الصم أكثر إيجابية وفعالية داخل حجرة الدراسة الأمر الذي يسهم في تحسين التحصيل لديهم رغم اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، كما أن لإستراتيجية التعلم التعاوني دور مهم وتأثير إيجابي على تنمية اتجاهات الصم نحو التعلم التعاوني، فالعمل في تعاون مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ينشر روح الألفة وينمى الصداقات والسلوكيات التعاونية بين الأفراد الصم، كل هذا يؤدى إلى الإحساس بالأمان ويقلل من صعوبة المادة وينمى اتجاهاتهم ومفهومهم الإيجابي لذواتهم، في حين أكد همام، خليل (2001) على أن استراتيجية التعلم التعاوني لها الأثر

الإيجابي في عملية التعلم مما يساعد على استيعاب جوانب التعلم المتضمنة بالمنهج الدراسي وهذا يؤدى إلى تحسين التحصيل والاتجاهات والمفاهيم في هذه الجوانب لدى الصم، في حين تتعارض نتائج البحث مع نتائج شيرمان Sherman (1988)، وشميدات وآخرون Schmidt, *et al* (1988) اللذان أكدا على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التعلم التعاوني والتنافسي والفردي، كما أشار دلجادو Delgado (1987) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التعلم التعاوني والفردي، في حين أشار جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1979) إلى أن مجموعتي التعلم التعاوني والفردي تفوقتا على مجموعة التعلم التنافسي، كما أكدت أبو عميرة (1997) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيتى التعلم التعاوني الجمعي والتنافسي الجمعي في تحصيل الرياضيات.

ويعزو الباحث تفوق استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي على استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي في القياس البعدى إلى أن التعلم التعاوني الجمعي بما تتميز به من وجود بنية معرفية أكثر تنظيما وترابطا وتمايزا أتاحت للتلاميذ الصم التعاون معا في تنفيذ وحل التدريبات الرياضية المدونة على الحاسوب، كما ساد المناخ التعليمي الحب والتعاون الإيجابي المتبادل ولا يستطيع أي تلميذ في المجموعة النجاح في الوصول إلى الهدف دون الآخر كذلك ما ينطبق على التلميذ ينطبق على المجموعة، كما أن كل تلميذ له دور محدد في عمل المجموعة، كما أن استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي تؤيد عمل التلاميذ بالمهارات الشخصية والاجتماعية وينميها، كما لعبت التغذية الراجعة دورا فعالا في تحسين آرائهم مما انعكس ذلك إيجابا على في

الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى الصم، وهذا يرجع إلى أن استراتيجية التعلم التنافسي الجمعي تتميز بالتعاون والتنافس في آن واحد مما يزيد من المشاركة التعاونية بين أفراد كل مجموعة وتنافس كل مجموعة الأخرى مما يزيد من الدافع للتعلم والوصول إلى الحل الصحيح بقدر المستطاع لنيل المركز الأول والحصول على المكافأة المادية التي تمثلت في (البنبون - الشيكولاته - البسكويت) من الباحث، وفي النهاية تحسن أفراد المجموعتان التجريبيتان في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة مما يدعم أن استراتيجيتى التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي لهم تأثير إيجابي في الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن عرض التوصيات التالية:

- الاهتمام ببرامج التعلم النشط التي تلعب دوراً جوهرياً في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات المتمثلة في عملية القسمة لدى التلاميذ الصم.
- تطوير مناهج الرياضيات الخاصة من خلال برامج التعلم النشط لدى التلاميذ الصم حيث يعتمد هؤلاء التلاميذ على أبصارهم وتواصلهم مع الآخرين بالطريقة الكلية (لغة الإشارة - الهجاء الأصبعى - لغة الشفاه) وبناء على ذلك، يجب أن تتضمن كتب الرياضيات لغة الإشارة والهجاء الأصبعى خاصة في المسائل الرياضية اللفظية.

- الاهتمام ببرامج التعلم النشط باستخدام الحاسوب (الوسائط المتعددة) المعدة للتلاميذ الصم واقترانها بالطريقة الكلية حتى يستوعب التلاميذ ما يعرض عليهم.
- تدريب معلم التربية الخاصة على برامج التعلم النشط وإجادة التعامل مع الحاسوب وتصميم البرامج المناسبة لفئة الصم.

بحوث مقترحة:

1- أثر التدريب القائم على التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في التفكير الابتكارى وتقدير الذات لدى التلاميذ الصم.

2- أثر التدريب القائم على التعلم النشط باستخدام الحاسوب في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الصم.

3- فاعلية التدريب القائم على التعلم النشط وأسلوب التعلم الفردي باستخدام الحاسوب في التفكير الناقد لدى الصم وذوى صعوبات التعلم.

4- التدريب باستخدام الحاسوب لمعلمي التربية الخاصة بمدارس الصم القائم على استراتيجيات التعلم النشط وأثره في مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك العدواني لدى تلاميذهم.

المراجـــــع

أولا : المراجع العربية:

- ابتسام سعيد عبد اللطيف علام (2007). أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في الثقة بالنفس والتحصيل النحوي عند طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة .
- إبراهيم أحمد محمد عطية (2002). مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- إبراهيم القاعود (1995). أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، إربد .
- إبراهيم عباس الزهيرى (2003). **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم فى إطار فلسفى وخبرات عالمية** . القاهرة : دار الفكر العربى.
- إبراهيم عبد الله الزريقات (2009). **الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي**. عمان : دار الفكر.
- إبراهيم يعقوب (1992). مفهوم الذات فى مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسى (دراسة ميدانية) . **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك ، العدد (4)، ص ص 45- 76.

- إبراهيم يعقوب (1993).علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**مجلة دراسات تربوية**، المجلد (8) ، الجزء (54) ،ص ص40- 81 .
- أبو خالد، فوزية (2004) . **تطوير أساليب التعليم والتعلم لا يقل أهمية عن تطوير المناهج صحيفة الجزيرة** . العدد 11424 www.Fawziyaat @yahoo.com or chief @ Jazirah.com.
- أحمد جمعة أحمد نايل (2007). برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر للتحصيل في مادة اللغة العربية والاتجاه نحوها لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية الفنية، **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**، العدد (53) ، ص ص 1- 40 .
- أحمد حسين اللقاني، أمير القرشي(1999). **مناهج الصم** . القاهرة : عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل(1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** . القاهرة : عالم الكتب.
- أحمد زكى صالح، (1979). **اختبار الذكاء المصور**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد سليمان عبيدات، عيادات، يوسف أحمد (2005). دور التكنولوجيا المساعدة (الحاسوب) في تدريس طلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (دراسة وصفية) **المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر**، التربية وأفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقون والموهوبون) في الوطن العربي، كلية التربية - جامعة حلوان، في الفترة من 13- 14 مارس، ص 177- 202.

- أحمد عبد الرحمن النجدى، منى عبد الهادى وعلى راشد (2003). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 27، القاهرة : دار الفكر العربى .
- أحمد عبد المعبود مصيلحي (1993). **الاتجاهات الوالديه في تنشئة الأطفال ضعاف السمع وعلاقتها بنضجهم الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أسماء عبد العال الجبري، الديب، محمد مصطفي (1998). **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، القاهرة، عالم الكتب.
- اشرف محمد حسين (2005). أثر استخدام المدخل المعرفي للتعلم التعاوني في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الرياضي ومهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية _ جامعة الأزهر.
- ألفريدل ميلر ، ماري ميجلي ، نورم لي بيك(1995). **فقدان السمع، المعينات السمعية ، (ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان)** ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- آمال عبد السميع باظه (2003). **سيكولوجية غير العاديين- ذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي (1977). **انحراف الأحداث** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.
- بطرس حافظ (2003). **الأطفال ذوى صعوبات التعلم** . القاهرة : حورس للطباعة والنشر.

- جابر عبد الحميد جابر (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر عبد الحميد جابر (2001).**خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** ، .القاهرة دار الفكر العربي .
- جابر عبد الحميد جابر(1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- جمال محمد الخطيب (1992). **إرشاد أسر الأطفال ذوى الحاجات الخاصة : قراءات حديثة**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع0
- جمال محمد الخطيب (1998). **مقدمة في الإعاقة السمعية** . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جمال محمد الخطيب، منى الحديدى (1996). الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً فى الأردن - دراسة استطلاعية . **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، العدد (13)، ص ص304 - 316 .
- جيرولد كمب (1991). **تصميم البرامج التعليمية** . (ترجمة أحمد خيرى كاظم)، القاهرة : دار النهضة العربية .
- حامد عبد السلام زهران (1997). **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)** . ط7، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (2003). **التعلم من منظور النظرية البنائية** . القاهرة: عالم الكتب.

- حسين عبدالعزيز الدرينى (1986). وضع مقياس للأسلوب المفضل فى التعلم . **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر، العدد (6)، ص ص 59- 88.
- حمدى عبدالعظيم البنا (1999). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ، العدد (41)، ص ص 3- 37.
- حمدى محمد عرقوب (1992). اتجاهات الوالدين نحو اطفالهما الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان (1996). **معجم علم النفس المعاصر**. القاهرة:دار العالم الجديد.
- حمدي عبد العظيم البنا (1999). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة**، العدد (41)، ص ص 3- 37.
- الدرينى، حسين عبد العزيز (1986). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم، **مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر**، العدد (6)، ص ص 59- 88.
- رشاد عبد العزيز موسى (1992). الفروق الفردية فى بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم وآخرى من عادى السمع. **مجلة معوقات الطفولة**، العدد (1)، ص ص 233- 259.

- رشاد عبد العزيز موسى (2002). علم نفس الإعاقة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- رضا حجازي (2005) . ورقة عمل التعلم النشط مدخل لجودة العملية التعليمية The Egyption center for women's rights http: // www.google.com
- رضا عبد القادر عبد الفتاح درويش(1992). تطوير مناهج العلوم للطلاب المعاقين سمعياً بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.
- رمضان القذافى (1995). سيكولوجية الإعاقة، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى: الجامعة المفتوحة .
- رمضان رفعت (1994). أثر استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للأصم على تحصيله واتجاهاته نحوها ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ـ جامعة المنوفية.
- روجينا محمد حجازى (2003). فعالية إستراتيجية التعلم التعاونى في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العمل الجماعى . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- رونالد كولا روسو، كولين أورورك(2003). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة . الجزء الأول، (ترجمة أحمد الشامي)، القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- زكريا الشربيني (1988). تأثير الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو المدرسة على مفهوم الذات لدى الأطفال . مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (6)، السنة الثالثة، ص ص 3- 41.

◆ زينب محمود شقير (1999). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص – صعوبات التعلم – التعليم – التأهيل – الدمج . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

◆ سري محمد رشدي (2004). فاعلية برنامج إرشادي فى تحسين التوافق النفسي لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها فرع جامعة الزقازيق.

◆ سعدية محمد بهادر (1983). **من أنا** . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمى.

◆ سعيد حسين العزة (2001). **الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة**، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع0

◆ سعيد عبد الرحمن محمد (2004). فاعلية استخدام السيكودراما فى تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفى لدى ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق0

◆ السيد ، امتثال نبيه (2009). فعالية التدريب على التعلم النشط في ضوء أساليب التعلم المفضلة على بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بكفر الشيخ.

◆ السيد أبوشعيشع (1993). **أسس علم النفس الفيزيولوجي** . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

◆ سيد محمد خير الله (1973). **سيكولوجية الإنسان**. القاهرة:عالم الكتب.

◆ شيرين صلاح عبد الحكيم أحمد (2003). أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة

الإعدادية على تنمية التحصيل و الاحتفاظ بالتعلم واتجاهات التلاميذ نحو مادة الهندسة ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عين شمس . كلية البنات .

- صالح محمد أبو جادو (1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** . القاهره : دار المسيرة .
- صفاء يوسف الأعسر، (1998) . **تعليم من أجل التفكير** (تعريب)، القاهرة، دار قباء للطباعة.
- صلاح الدين حسين الشريف (2000). مدي فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات. **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط، المجلد (16)، العدد (1)، يناير، ص ص 337 – 369.
- صلاح مراد (1988). مفهوم الذات والخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى الملتحقين وغير الملتحقين بالتأهيل التربوي . **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ص ص5 - 44 .
- طلعت أحمد حسن (2005) .استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية ببنى سويف شعبة الرياضيات . **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (29)، (الجزء الثالث)، ص ص82 – 105 .
- عادل أحمد عز الدين الأشول (1984). **مقياس مفهوم الذات للأطفال** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل أحمد عز الدين الأشول (1987). **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية.

- عادل يحيى أحمد ، (2004). مدى فاعلية برنامج للتعلم التعاوني والفردي بالحاسوب على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة**، العدد (56)، ص ص 131- 165.
- عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد (2001).أثر أسلوبين للتعلم التعاوني على التحصيل في العلوم التجارية والثقة بالنفس لدى طالبات التعليم التجاري بسوهاج .جمعية الثقافة من أجل التنمية ، **مجلة الثقافة والتنمية** ، العدد (18)، ص ص 96 – 130.
- عبد الحميد يوسف كمال (2002). الإعداد المهنى لحالات السمع والتخاطب . **اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين**، العدد (70)، السنة (14)، يونيه، القاهرة، ص ص 14- 47.
- عبد الرازق سويلم همام، خليل، خليل رضوان (2001). فعالية استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد (14)، العدد(3)، ص 179- 201.
- عبد الرحمن سيد سليمان (1998). **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة** . المجلد (1)، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- عبد الرحمن سيد سليمان (2001). **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة** . الجزء الأول: ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات)، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الرحمن سيد سليمان (2002). **معجم الإعاقة السمعية** . القاهرة : دار القاهرة.

- عبد العزيز السيد الشخص (1995). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العزيز إمام، وإيمان إسماعيل (2000). **سيكولوجية الفئات الخاصة، ودراسة فى حالة الذاتوية** . القاهرة : دار الكتب المصرية.
- عبد العظيم عبد السلام العطوانى (2004). تربية الأطفال المعوقين سمعيا في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التربوية (دراسة حالة)، **المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة - جامعة المنصورة**، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل، في الفترة من 24- 25 مارس، المجلد الأول، ص ص 331- 404.
- عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى (1987). الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية للصم ، **ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل، في الفترة من(14 - 17)** مارس، الرياض، جامعة الملك سعود .
- عبد الفتاح دويدار (1991). مفهوم الذات بوصفه داله لبعض متغيرات الشخصية لدي الأطفال- دراسة سيكومترية استدلالية . **المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري**، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، في الفترة من(27 - 30) إبريل، ص ص 220 – 263.
- عبد الفتاح صابر عبد المجيد (1997). **التربية الخاصة لمن ؟ لماذا ؟ كيف ؟** . القاهرة : دار الصفوة للطباعة .

- عبد الله سليمان (1981). التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام. رسالة **ماجستير غير** منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- عبد المطلب أمين القريطى (2001). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط2، القاهرة : دار الفكر العربى.
- عبد المنعم أحمد الدردير، جابر محمد عبد الله (1999). الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين وعلاقتها ببعض العوامل النفسية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد (3)، العدد (23)، ص ص 9 – 58.
- عبد المنعم عبد الله حسيب (1993). مستوي مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التاملي والاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد الدراسات العليا للطفوله، جامعة عين شمس.
- عبدالحافظ محمد سلامة (2001). **تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوى الحاجات الخاصة** . عمان : دار البازورى العلمية للنشر والتوزيع.
- عبدالحليم محمد عبدالحليم (2005). اثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم السياسية والوعى السياسى لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبدالرازق سويلم همام، خليل رضوان خليل (2001). فعالية إستراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم . مجلة الدراسة

فى التربية وعلم النفس، المجلد (14)، العدد (3)، ص ص 179-201.

- عبدالسلام عبدالغفار (1974). **علم النفس الاجتماعى** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- عبدالمجيد عبدالرحيم، لطفى بركات (1979). **تربية الطفل المعوق** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- عزيزة سماره ، عصام نمر، هشام الحسن (1993). **سيكولوجية الطفولة** . ط2، عمان : دار الفكر العربي.
- عصام نمر(2007). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . عمان: دار اليازوري.
- على عبد الدايم على (2002). **محاضرات فى علم السمع وقياسه - منهج خاص بتدريب معلمى مدارس الأمل**. مطبوعات وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية .
- على عبد النبي محمد (1996): دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق
- عمرو رفعت عمر (2005). **الإعاقة السمعية** . القاهرة : النهضة المصرية.
- عواض محمد الحربي(2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدي الطلاب الصم. رسالة **ماجستير** غير منشورة، كلية الدراسات العليا، اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية بالمملكة العربية السعودية.

- غريب عبد الفتاح غريب(1992). مفهوم الذات فى مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة . **بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 87 - 112 .
- غسان أبو فخر(1998). وللإعاقة حوافزها. **مجلة العربى**، العدد (477)، الكويت : وزارة الإعلام.
- فاطمة محمد عبد الوهاب (2005) . **فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**: المجلد (8) ، العدد (2)، ص ص 127- 170.
- فايزه مكرومى السيد بكر1998). **اختبار الذكاء غير اللفظي للصم**، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.
- الفريدل ميلر، ماري ميجلي، نورم لي بيك (1995). **فقدان السمع، المعينات السمعية** . (ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان)، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- فؤاد أبو حطب، ، صادق، آمال (2000). **علم النفس التربوي**، ط 6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهى السيد (1979). **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهى السيد (1996). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** . ط2، عمان : دار الفكر.

- فؤاد البهى السيد (1998). أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة. عمان : دار الفكر للنشر .
- فيصل محمد خير الزراد (1990). اللغة و اضطرابات النطق و الكلام . الرياض: دار المريخ للنشر.
- كالفن هول، جاردنر ليندزى (1978). **نظريات الشخصية** . (ترجمة فرج أحمد فرج وقدرى حفنى ولطفى فطيم)، ط2 ،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- كوثر كوجك (1992). التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تحقق هدفين . **مجلة دراسات تربوية**، المجلد (7)، الجزء (43)، ص ص 20 - 37 .
- ماجد محمد عثمان عيسى (2008). أثر التدريب على إستراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات و الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى في الصف الرابع الابتدائي . **مجلة كلية التربية بأسيوط** ،المجلد (24)، العدد (2)، يوليو ، ص ص 205- 253.
- ماجدة حبشي محمد ، و مصطفي، أيمن مصطفي (2006) . فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم والرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية . **المؤتمر العلمي الأول حول التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة** من 5 – 6 مارس : كلية التربية ، جامعة أسيوط، ص. ص : 420 – 441 .
- محبات أبو عميره (1997). تجريب استخدام استراتيجيتى التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعلم الرياضيات لدى

طلاب المرحلة الثانوية العامة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (44)، ص ص 181- 218.

- محرز عبده يوسف الغنام (2000). فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم . **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (44)، سبتمبر، ص ص 3 – 31.
- محمد إبراهيم جاد (2006). فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. **رسالة ماجستير غير منشوره**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا .
- محمد إبراهيم جودة (1996). تأثير اختلاف مستوى مفهوم الذات، الجنس، التخصص على قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (26)، ص ص273- 303.
- محمد أشرف المكاوي (1999). تعرف أثر التفاعل بين التعلم التعاوني والأسلوب المعرفي على تحصيل الرياضيات، المرحلة الإعدادية والاتجاه نحوها . رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة .
- محمد رجب محمد خليل (2000). أثر استخدام التعلم التعاوني والتنافسي على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي، **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ- جامعة طنطا**، العدد (1)، ص ص 113- 184.

♦ محمد عبد المؤمن حسين (1986). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم .القاهرة :دار الفكر العربى .

♦ محمد محمد بيومي (2000). **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، القاهرة، دار قباء.

♦ محمد محمود، عادل غنايم (2004). مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر** ،العدد (80)، ص ص90 – 143.

♦ محمد مصطفى الديب ، صلاح عبد السميع باشا (2000) . الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية، جامعة المنوفية : كلية التربية ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، العدد (3) السنة (15) ص ص 221 – 222.

♦ محمد مصطفى الديب (2003) . **علم النفس الاجتماعي التربوي**، القاهرة، عالم الكتب .

♦ محمد مصطفى الديب (2006).**استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني** ،القاهرة ،عالم الكتب.

♦ محمود سيد أبو ناجى (2003). أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجي في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد التاسع عشر، العدد (1)، الجزء الأول، ص ص 197- 228.

♦ محمود عبد الفتاح نصر (1990). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء على كل من الابتكارية ومستويات

النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عين شمس .

- محمود عبدالحليم منسى(1991). **علم النفس التربوى للمعلمين**، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- محمود فتحي عكاشة (1996). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن. **مجلة كلية التربية**، العدد (7)، الجزء 4، فبراير، كلية التربية – جامعة المنصورة، ص ص 43 – 88.
- مديحه حسن محمد (1993). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات . **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (2)، العدد (9)، ص ص 557 - 572 .
- مصطفي احمد سامي (1996). أثر برنامج إرشادي علي تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والآخرين . رسالة ماجستير غير منشوره، معهد دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.
- منى إبراهيم إسماعيل اللبودى (2000) . تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية _جامعة عين شمس.
- نجاة عدلى توفيق(2005). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسي فى مادة علم النفس التعليمى والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادى الجديد . **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (15)، العدد (49)، ص ص 324- 373.

- نهـاد محمـد احمـد(1999). مفهـوم الـذات لـدي تلاميـذ مدرسـة الموهـوبين رياضيات وتلاميـذ المدارس العادية دراسـة مقارنـه. رسـالة ماجستير غير منشوره، معهد الدراسـات العليـا للطفولـة جامعـة عـين شمس.
- هاني محمد درويش (2005). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، العدد : 127 ، ض ص 2 – 30.
- هدى محمد قناوى (1982). **ندوة الطفل المعوق - الحلقة الدراسية الاقليمية** . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- وزارة التربية و التعليم بجمهورية مصر العربية (2006) . **إنجـازات الـتعلم تطـوير أسـاليب التقويـم استحـداث أسلـوب التعلـم النـشـط** www.emoe.org/Arabic/about/achievment/style.develop 1-94k.
- وزارة التربية والتعليم (1995). نحـو تربيـة خاصـة أفضل . **المـؤتمر القـومي الأول للتربيـة الخاصـة** ، القـاهرة : قطـاع الكتـب، ص ص 4- 48 .
- وليد السيد خليفة، مـراد علي عيسي (2006). أثر التـدريب القـائم علـى بعـض استـراتيجيات الاعتمـاد المتبـادل وأسـلوب الـتعلم الفـردى باسـتخدام الكمبيـوتر فـى مفهـوم الـذات الأكـاديمي والـسلوك العدوانى لدى التلاميذ الصم . **المؤتمر العلمى الأول لكليتى: التربية بتفهنا الاشراف والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهـر في الفتره من** (17- 18) ابريل، المجلد (2)، ص ص631 – 771.

- وليم فيتس (1998). مقياس لمفهوم الذات . ترجمة صفوت فرج، سهير كامل أحمد ، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطة .
- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى (2004). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة**، العدد (56)، ص ص 313- 341.
- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى (2004). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية فى تنمية القدرة على الاستدلال الرمزى واللفظى وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة . **مجلة كلية** التربية، جامعة المنصورة، العدد (56)، ص ص 313- 341.
- يوسف ميخائيل أسعد (1992). الحرية النفسية . القاهرة : معهد الدراسات والبحوث التربوية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Cynthia,s.(2009). Science Teachers in Deaf Education: A National Survey of K-8 Teachers, ProQuest LLC, Ed.D. **Dissertation, Lamar University – Beaumont**.
- Tuckman, B. & Smith ,D. (2002). **Four Techniques For Building Self-Confidence: Learning And Motivation Strategies** Prentice Hall Upper Saddleriver, New, Jersey,Columbus , Ohio
- Barbara J.,(2009). Cooperative Learning structures center for teaching effect-iveness. the University of texas at Austin.**http://www.utexas. edu/ academic /ete/ hewlettcs. htm 1 # chart .**

- Foyle , Harvey (1989).**Interactive learning creating an environment for cooperative learning**. ERIC document. ERIC No: ED305335 .
- Fan, M. (1991). The effects of cooperative learning and tutoring on academic achievement and self-concept on native American students, **Diss Ass. Int.,** 52(3), p. 789.
- Abiola, J. (2007). Onset of Hearing Loss, Gender and Self Concept as Determinants of Academic Achievements in English Language of Students with Hearing Disability in Oyo State , **Nigeria. Essays in EducationVol.22,www.usca.edu/ essays/ 1222007/ademokoya.19/6/2009.**
- Adams, D. (1990). **Cooperative and Educational Media**, Collaborating technology and Each other, New Jersey.
- Adams, D. ; Carlson, H .& Hamm, M. (1990). **Cooperative learning and educational media: Collaborating with technology and each other.** Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Amy, E .(2003). Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs. **Diss. Abs. Int.,** 42(2-A). p . 395 .
- Anderson, C. (1997). The impact of conceptual models and cooperative learning on the development of mental models for proportions **Diss. Abs. Int.** 58(12), P. 4590A.
- Anna, B . (2005). The academic self – concept of learners with Hearing Impairment in two South

African Public School Contexts : Special and Full – Service schools , **Doct. Diss.** , University of Pretoria , South Africa.

- Anna, B. (2001). Self – concept of hard of hearing young adults :agrounded theaory, **Diss. Abs. Int.,** 62(5), p. 1793.
- Anna, B. (2005). The academic self – concept of learners with Hearing Impairment in two South African Public School Contexts : Special and Full – Service schools, **Doct. Diss.** , University of Pretoria , South Africa.
- Biro, D .(2000). A preliminary investigation towards initiating cooperative learning with mainstream deaf / hard of hearing students , **Doct. Diss.** , University of Toronto .
- Biro,D.(2000). A preliminary investigation towards initiating cooperative learning with mainstream deaf / hard of hearing students , **Doct. Diss.** , University of Toronto .
- Bischoff,R . & Barton,M.(2002). The pathway toward clinical self-confidence .**The American Journal of Family Therapy**, V.30 P.231-242 .
- Black, A.& Berdine, H.(1981). **An Introduction To Special Education**. Toronto: Little. Brown and Company,Inc.
- Byrne, B . (1996). **Measuring self- concept across the life span – Issues and instrumentations** . Washington DC: American Psychological Association .
- Byrne, B . (1996). Measuring self- concept across the life span – Issues and instrumentations ,

Washington DC: American Psychological Association .

- Caissie, R. & Wilson, E. (1995). Communication breakdown management by hearing impaired students in the regular classroom . Personal copy of the manuscript , **Dalhousie University** , Halifax . Volta Review , 97 (2) , pp. 105- 121.
- Caissie, R. & Wilson, E. (1995). Communication breakdown management by hearing impaired students in the regular classroom . **Personal copy of the manuscript , Dalhousie University : Halifax . Volta Review** , 97 (2) , pp.105- 121.
- Carney, A. & Moeller,M.(1998) .Treatment Efficacy: Hearing Loss in Children. **Journal of Speech.** 41(1),pp. 61-85.
- Clymer, E. (1995). The psychology of Deafness: enhancing self – concept in the deaf and hearing impaired , **Family Therapy** , 22(2) , pp.113- 120.
- Conyer, L. (1993). Academic Success, Self-concept, Social Acceptance and Perceived Social Acceptance for Hearing Hard of Hearing and Deaf Students in a Mainstream Setting, **Journal of American Deafness and Rehabilitation,** 27 (2), pp.13-20.
- David, M.& Peter, D. (1996) . **The special child** , Second Edition, University press of Combridge, London.
- Dejarnett, S. (1984). Effects of means and goals interdependence upon learning and affects, **Diss. Abs. Int.,** 45(2), p. 720.

- Delgado, T. (1987). The effects of cooperative learning strategy on the academic behavior of Mexican. American Children, **Diss. Abst. Int.,** 58(6), p. 1393.
- Demoulin ,D.(1999). A personalized development of Self concept for beginning readers.**Journal of Education**, 120(1), pp. 231-246.
- Denis,L.(2001). **Building self – Esteem with adult learners ASAGE**. Paul chapman Publishing ltd. London.
- Dwight, C. (2001). Using cooperative learning in a middle school computer lab, **American Educational Research Association,** April pp. 10-14.
- Garibaldi, M. (1979). Effective contributions of cooperative and group goal structures, **Journal of Educational Psychology,** 71(6), pp. 788-794.
- Geary, W. (1997). Cooperative learning, staff development and teacher change, **Diss. Abc. Int.** 57(9), p. 3257.
- Greiner,K.; Simon, W. & Anneriet, R. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities: an effective teaching strategy, cooperative learning Promotes student interaction, benefiting students with and without disabilities.Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD), 76 (6). p29 .
- Gunter,M .,Estes, T. & Schwab,J.(1999) . **Strategies for reading to learn , think , pair , share , instruction : A models approach,** 3rd edition. Boston : Allyn & Bacon, pp. 279-280.

- Hallahan, D.& Kauffman, J. (1991). **Exceptional children introduction to special education,** 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, international, Inc, pp. 266 – 280.
- Hauserman, C. (1992). Seeking an effect cooperative learning strategy, **Contemporary Education,** 63(3), pp. 185-190.
- Hughes, P. (2001). Self – concept of hard hearing young adults : A grounded theory , **Doct. Diss.** Edmonton , Alberta .
- Hymowitz, A.; Ellen, D. & Lisa, A. (1988). Therapeutic counseling camps for hearing impaired students, **Perspective for teachers of the hearing impaired,** 17(1), pp. 17-19.
- Jacobs, D. (1997). Effect of cooperative learning method on mathematics achievement and effective outcomes of student in operative elementary schools, **Journal of Research and Development in Education,** 29(45), pp.4-40.
- Jeanie , A (2003). Cooperative small – group instructions confined with advanced organizers and their relationship to self- concept and social studies achievement of elementary school students , **Journal of instructional psychology** , 30(4) , pp.285-287.
- John, W.; Robert, B. & Samuel, A. (1992). Effects of self monitoring and contingent reinforcement on task behavior and academic productivity of learning disabled students: A Social Validation Study, **Psychology in The Schools,** 29(2), pp. 157-172.

- John,E.& Cerrard, J. (1999). Determinants of self - concept in deaf and hard of bearing children .**Journal of Developmental**, 11(3), pp. 237-351.
- Johnson , D. & Johnson, R. (1994). Learning together and alone: Cooperative, **Competitive and Individualistic Learning**, (4 th ed .) Boston : Allyn & Bacon.
- Johnson , J. & Johnson, T. (1986). **Circles of learning cooperation in the classroom interaction,** Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1992A). **Encouraging thinking through constructive controversy.** In Neil Davidson and Toni. Worsham (Eds.), Enhancing Thinking through Cooperative. Learning, College Teachers Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1992B). Implementing Cooperative Learning, **contemporary Education**. 63 (3), pp.177 – 179 .
- Johnson, J. & Johnson, T. (1986). Circles of learning cooperation in the classroom interaction, **book company.**
- Johnson, T. & Johnson, W. (1979). Type of task and student achievement and attitudes in interpersonal cooperation competition and individualization, **Journal of Social Psychology,** 108(8), pp. 37-48.
- Johnson, T. & Johnson, W. (1985). Effects of cooperative; competitive and individualistic goal structures on computer- assisted instruction,

Journal of Educational Psychology, 7(6), pp. 668-677.

- Johnson, T. & Johnson, W. (1987). Circles of cooperative learning in the classroom, **Interaction Book Company.**
- Johnson, T. & Johnson, W. (1990). Social Skills for Successful Group Work, **Educational Leadership,** 47(4) , pp. 29-33.
- Johnson, W. & Johnson, T. (1988). The cooperative link. Published by the cooperative learning center, **University of Minnesota**, 5(1), pp. 1-4.
- Johnson, W. & Johnson, T. (1988).The cooperative link. Published by the cooperative learning center, **University of Minnesota**, 5(1), pp. 1-4.
- Judy L. & Karen L. (2004) . Active learning strategies . **Creating excitement in multimedia Technology lesson it E teacher's conference.**
- Kagans , S. (1990). The structural approach to cooperative learning, **Educational Leadership**, 47(4), pp. 15-28.
- Kagans, S. (1990). The structural approach to cooperative learning, **Educational Leadership,** 47(4), pp. 15-28.
- Kaplan, P. (1996). **Pathways for exceptional children: School, home and culture, West Publishing Company, Washington**, D.C., in A.M. Wetherby, B.M. Prizant (Eds),Paul H. Brookes Publishing Company, New York, pp. 397- 479.

- Kappy, B. (1997). The relationship between perception of stigmatization self – concept and attributional style of deaf adolescents. **Diss. Abs.** Int, 57(12), p. 5045.
- Kay, S. (1994). A descriptive study of Research – Based Reading strategies in two sixth–Grade social studies Classrooms. **Diss. Abs**. Int, 56, (2-A), P.451 .
- Kelly, D. (2003). Using technology to meet the developmental needs of deaf students to improve their mathematical word problem solving skills, **ERIC , EJ 663581.**
- Kirsten, M. (2007). Self – concept and Perception of Maori deaf identity in new zealan, Journal of Deaf Students and deaf education, 12(1), pp. 93-111.
- Kluwin, T. (1999). Coteaching Deaf and Hearing students: Research on Social Integration. American Annals of the deaf, 144(4), PP.339 – 344.
- Koohang , A. & Harman , K. (2007) . **Learning Objects and Instructional Design . California** : Information Science Press .
- Lee, M. & Luck, R. (1991). What and how of cooperative learning, **The Social Studies,** 28(3), p. 137.
- Linda, S. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies, **Journal of Educational Psychology,** 73(1), pp. 83-92.

- Loeb, R. & Sarigiani, S. (1986). The impact of hearing impairment of the self- perceptions of children, **The Volta Review,88,** pp.89-100.
- Magnuson, M. (2000). Hearing Screening of Infants and the Importance of Early Language Acquisition. Linkoping Studies in Education and Psychology No. 72.
- Margendoller, J. & Packer, M. (1989). Cooperative learning in the classroom , Acknowledge brief on effective teaching (ERIC) Document Reproduction service, No. ED-146-322.
- McGuire, W. & Padawer – Singer, A. (1973).Trait Salience in The spontaneous Self Concept J., of Personality and Social Psychology, 28 , p p. 108 – 115.
- Merarech, R.; Stern, D. & Levita, I. (1987). To cooperate or not to cooperate in CAI: that is the question, **Journal of Educational Research, 80(3),** pp. 164-167.
- Michelle , F.(2007). Cooperative Learning Incorporating Computer-Mediated Communication: Participation, Perceptions, and Learning Outcomes in a Deaf Education Classroom. **In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Science** .
- Michelle, F.(1985). The relationship deaf self - esteem and dimensions of their in terfamilial communication . **Diss. Abs. Inter**,47(5), p. 1701 .

- Miller, A. (1995). Cooperative conversations: the effect of cooperative learning on conversational interaction. **American Annals of the Deaf,** 40 (1) , p.28.
- Montgomery, M. (1994). Self- concept and children with learning disabilities : observer- child concordance across six context – dependent domains, **Journal of learning disabilities** , 27(4) , pp.254- 262.
- Mootilal, A.(1993). Scoical adjustment pattens of deaf adolescents various educational setting .Diss. Abs. Int,32 (6), p. 1514.
- Okebukola, P. & Ogynniyi, B. (1984). cooperative, competitive and individual laboratory interaction patterns :effect on students achievement and acquisition of practical skills, **Journal of Research in Science Teaching**, 21(9), pp. 375-884.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2002). Self and self-belief in psychology and education : A historical perspective, In Aronson , J. (Ed) , Improving academic achievement : **Impact of psychological factors on education** . San Diego : academic .

- Pajares, F. & Schunk, D. (2002). Self and self-belief in psychology and education : A historical perspective, **In Aronson , J. (Ed) , Improving academic achievement : Impact of psychological factors on education . San Diego : academic .**

- Parry, J. & Thornwall, J. (1992). Death of a Father. Death. Studies, 16, pp. 173-181. **Eric** .(ED940228).
- Pauline, A.(1993). A determination of the self – concept individual with a cquired or congenital hearing impairments .**Diss. Abs. Int**, 33(6), p. 1831 .
- Pearson,D. (2002) . Confidence and self - confidence : Perceived and real . **International Journal Applied Mathematic Computer Science** V.12 , N.2 , PP. 277-283.
- Phoenix Quest Website (1996). Retrieved June 25, 1997 from the World Wide **Web : http://www.cs.ubc.ca/nest/egems/pq.html.**
- Pleiss, M & Luta, S. (1998). A Hole in One for communication: Geometry project lines up math skills and Hearing – Deaf cooperation , **perspectives in education and deafness** , 17(2) pp.6-9.

- Pleiss, M. & Luta, S. (1998). A hole in one for communication: Geometry project lines up math skills and Hearing – Deaf cooperation , **perspectives in education and deafness** , 17(2) , pp.6-9.

- Presseisen, B. (1992). **A perspective on the evolution of cooperative thinking,** In N. Davidson & T. Worsham (Eds) , Enhancing thinking through cooperative learning . Columbia University : teacher College .

- Presseisen, B. (1992). A perspective on the evolution of cooperative thinking, **In N.**

Davidson & T. Worsham (Eds) Enhancing thinking through cooperative learning . Columbia University : teacher College .

- Pressman, L .(2001). Early – self – development in children with hearing loss. **Diss. Abs. Int. 62**(2), p. 1119.
- Rogers,M. (1978). Social Comparison in The Classroom: The relationship Between Academic Achievement and Self – Concept, **Journal of Educational Psychology**, 70 (1), pp. 50 – 54.
- Rosenberg, M. (1985). **Self – Concept and Psychological Well – Being in Adolescence.** In R.L Leahy (Ed): The development of The self ,(Ch. 6, pp. 205 – 246), U.S.A: Academic Press, Inc.
- Sandhya, L.(2004). Exploring the Impact of Hearing Impairment on Self-Concept.International. **Journal for the Advancement of Counselling**,26(4),p 1.
- Schloss, D. (1983). Social learning treatment of self-injurious and aggression behavior of hearing impaired youth, **Journal of rehabilitation of the deaf,** 17(1), pp. 16-22.
- Schloss, D. (1983). Social learning treatment of slef-injurious and aggression behavior of hearing impaired youth. **Journal of rehabilitation of the deaf,** 17(1), pp. 16-22.
- Schmidt, R. & Ollendick, T. & Stanowic, Z. (1988). Developmental changes in the influence of assigned goals on cooperation and competition, **Developmental Psychology,** 24(4), pp. 574-579.

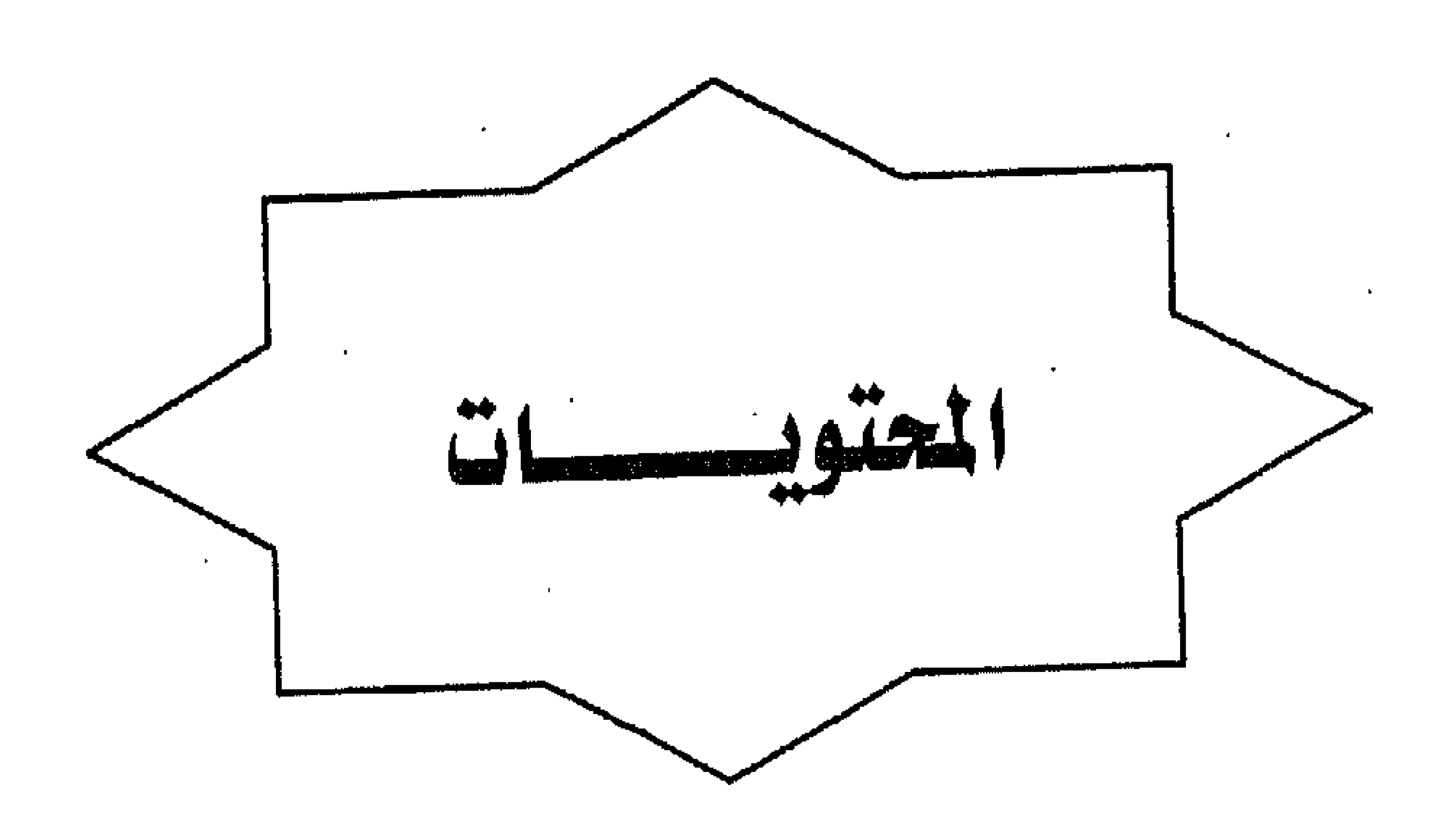
- Searls, J. (1993). Self – concept among deaf and hearing children of Deaf Parents. **Journal of the American Deafness & rehabilitation Association,** 27(1) sun , pp. 25 – 37.
- Sherman, W. (1988). A comparative study of cooperative and competitive achievement in two secondary biology classrooms: The groups investigation models versus individually competitive goal structure, **Journal of Research in Science Teaching, 26(11), pp. 55-64.**
- Silvestre, N. ; Ramspott, A. &Irenka D. (2007). Conversational Skills in a Semi structured Interview and Self-Concept in Deaf Students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education,**12 (1), pp.38-54.
- Silvestre, N.; Ramspott, A. & Irenka D. (2007). Conversational Skills in a Semi structured Interview and Self-Concept in Deaf Students, **Journal of Deaf Students; and Deaf Education,**12(1), pp. 38-54.
- Singer, L. (1984). **The Human Personality**. New York: Harcout Brace Jovanovich, inc.
- Slavin, E. (1980). Cooperative Learning, **Review of Educational Psychology,** 50(1), pp. 147-161.
- Strein, V. & William, K. (1984). Effects of computer games on young children's cooperative behavior: An exploratory study, **Journal of Research & Development in Education,** 18(1), pp. 40-45.
- Tannenberg, J. (1995). Using Cooperative Learning in the Undergraduate Computer Science

Classroom, **Proceedings of the Midwest Small College Computing Conference.**

- Taris, -Toon – W; Kompier- Michiel- A-J; de-lange ; Annet- H ; Schaufeli,- wilmar – B; Schreurs,- Paui. J.G (2003) . learning behavior among dutch teachers : Alongitudinal test of the active learning hypothesis in karaseks demand - control model /Bevordert hetwerk het leren van leraren? Een longitudinal toetsvan De actief leren hypothese in karaseks demand- control- model . **Gedrag-en-organisatie.** Vol. 16 No. (3) p.p 142-168 .
- Telford,S. & Sawery, F. (1981). Handicapped Children . London, service Reulations.
- Tony, S. (2005). Fingerspell : let your fingers do the talking , **Journal of educational technology systems** , 33 (2) , pp.165- 172 .
- Warring, D. & Johnson, W. & Maruyama, G. (1985). Impact of different types of cooperative learning on cross-ethnic and cross-sex relationships, **Journal of Educational Psychology,** 77(1), pp. 53-59.
- Watson, B. (1995). Effects of cooperative incentives and heterogeneous arrangement on achievement and interaction of cooperative learning groups in a collage life science course, **Journal of research in science teaching,** 32 (3), pp. 291-299.
- Watson,S. (1986). The Adjustement of Deaf Adolescent: A Preliminary Causal Model. **Diss. Abs. Inter.**, 47(8).pp.1-15 .

- Watt, D. & Davis, F. (1991). The prevalence of boredom proneness and depression among profound by deaf residential school adolescents. **American Annals of the Deaf**. 136(5), p. 409 - 413.
- Webb, N. (1985). Student interaction and learning in small groups; a research summary, **In R. Slavin. S. Sharan. S. Kagan, R. Herz-Lazarowitz, C. Webb. & R. Schmuck (Eds.) learning to cooperate, Cooperating to learn, New York: Plènum,** pp.147-172.
- Werner, L. (1997). Effects of learning structure and summarization during computer-based instruction, **Diss. Abs. Int., 58(10), p. 3837.**
- William, M. (1997). Implementing cooperative learning, **Diss. Abs. In 59(9)**, pp. 3799-3800.
- Witte, D.& Wynanmd, A. (1994). Therapy with the deaf child, University of retoria. south. Africa, Diss. Abs. Inter, 15(11), p.10.
- Wynand, W.(1994). Therapy with The deaf Children ، Dissertation Abstracts : .**International** , Vol (54), No (11) ,pp. 4034 - 4035.
- Yager, S.; Johnson, R. & Johnson, W. (1985). The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships contemporary . **Educational Psychology**, 10(1), pp. 127-138.

- Yager, S.; Johnson, R. & Johnson, W. (1985). The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships, **contemporary Educational Psychology,** 10(1), pp. 127-138


المحتويـــات

الموضوع	رقم الصفحة




رقم الإيـداع : 2013/11571


الترقيم الدولى : 5-023-735-977-978

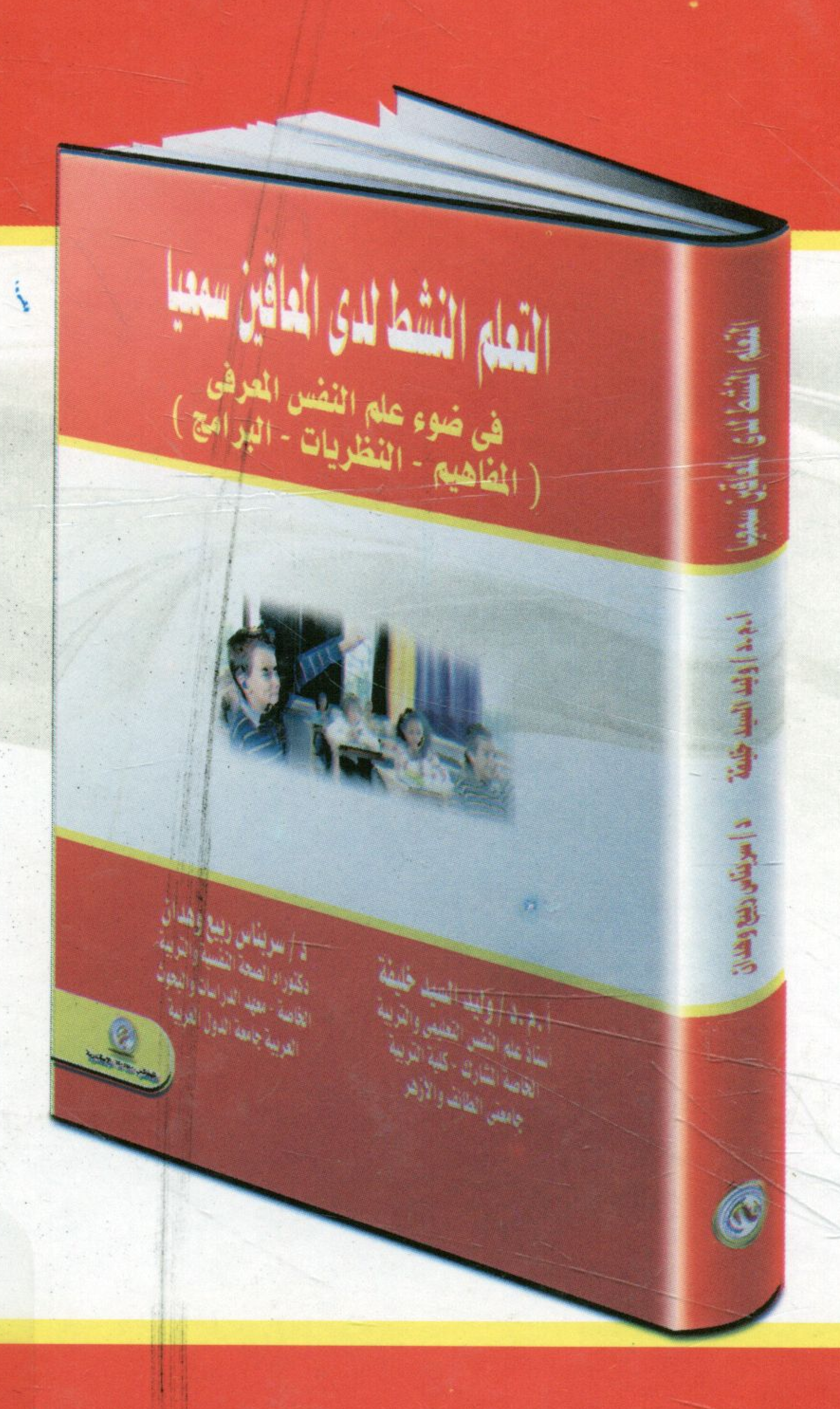
مع تحـيات

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: **5404480** - الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر





الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
٥٩ ش محمود صدقى متفرع من العيسوى سيدى بشر - الإسكندرية
تليفاكس : ٥٤٠٤٤٨٠ / ٠٠٢٠٣ - الاسكندرية

